Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270473
Centre d'intérêt : 070

Cossette, François.

Les résultats d'apprentissage requis au développement ou au maintien des principales compétences sociales / par François Cossette. --
[Trois-Rivières?] : F. Cossette, 1990.
x, 150 f. ; 28 cm.

Résumé : f. [viii]-x. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr. : f. [145]-150.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

Descripteur(s) : Habileté d'apprentissage * Habileté de communication * Relations interpersonnelles * Résultats de l'éducation * Santé mentale * Sciences de l'éducation * Habileté psychomotrice * Développement cognitif * Attitude * Questionnaire

Identificateur(s) de nom : Trois-Rivières

Identificateur(s) de sujet : Compétence sociale

L'objectif principal de cette recherche est d'identifier les résultats d'apprentissage qu'une personne doit posséder pour maintenir ou développer des relations interpersonnelles. Des capacités relatives aux compétences sociales ont été identifiées par une recension des écrits et classifiées dans l'une des cinq catégories de résultats d'apprentissage de Gagné. Un questionnaire a été envoyé à 99 professionnels oeuvrant dans le domaine communautaire à Trois-Rivières. Les résultats démontrent que la catégorie des attitudes est la catégorie la plus importante de toutes, selon le nombre de capacités (57 %), le nombre d'énoncés (77,9 %) et selon la pondération (81,15 %). Ces résultats confirment donc l'hypothèse de travail de cette recherche : les attitudes représentent les résultats d'apprentissage les plus importants qu'une personne doit posséder pour établir ou maintenir des relations interpersonnelles.

Type de document :

9270473

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE REQUIS AU DÉVELOPPEMENT OU AU MAINTIEN DES PRINCIPALES COMPÉTENCES SOCIALES

par

FRANÇOIS COSSETTE

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

août 1990

1270473

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE REQUIS AU DÉVELOPPEMENT OU AU MAINTIEN DES PRINCIPALES COMPÉTENCES SOCIALES

par

FRANÇOIS COSSETTE

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

août 1990

Remerciements

Cette recherche et la rédaction de ce mémoire furent réalisés sous la direction de monsieur Daniel Boisvert, Ph.D., professeur à la Section de Généagogie du Département des Arts de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je le remercie sincèrement de son intérêt témoigné par ses nombreux conseils, sa disponibilité et ses encouragements. Son attitude adopté au cours de cette démarche m'a permis de travailler avec beaucoup de plaisir et de satisfaction.

J'adresse aussi mes remerciements

au professeur Raymond Paquin de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour son aide, les informations et les conseils fournis;

à monsieur Jacquelin Cossette, médecin-psychiatre, pour les nombreuses informations qu'il m'a rendues disponibles;

à monsieur Michel Poisson, Chef de la Section de Généagogie, pour l'aide technique mise à ma disposition,

d'une façon bien spéciale à Ghislaine, mon épouse, pour sa compréhension, ses encouragements, son soutien et ses commentaires tout au long de cette démarche ainsi qu'à Élise, notre fille, pour avoir égayé mes pauses.

Table des matières

Page

Liste des tableaux vi

Sommaire viii

Chapitre I - L'implication des sciences de l'éducation en santé mentale 1

1.1 La notion de santé mentale 2

1.2 La prévention en santé mentale 6

1.3 Les milieux éducatifs et la santé mentale 7

1.3.1 L'éducation traditionnelle 8
1.3.3 L'éducation non traditionnelle 9

1.4 Sujet et importance de la recherche 14

Chapitre II - La recension des écrits 16

2.1 Définition du concept de compétences sociales 17

2.2 Définition du concept de résultats d'apprentissage 17

2.3 Les cinq catégories de résultats d'apprentissage 18

2.3.1 L'information verbale 21
2.3.2 Les habiletés intellectuelles 26
2.3.3 Les stratégies cognitives 29
2.3.4 Les attitudes 33
2.3.5 Les habiletés motrices 42

Chapitre III - Le cadre de référence 46

3.1 Le classement des capacités selon les catégories de résultats d'apprentissage 46

3.2 L'hypothèse de travail 60

Page

Chapitre IV - Méthodologie de l'enquête 62

4.1 L'échantillonnage 62

4.2 Le questionnaire 63

4.3 Le traitement des données 69

Chapitre V - Présentation et analyse des résultats 71

5.1 Présentation des résultats relatifs aux variables descriptives 72

5.1.1 Le sexe des répondant(e)s 72
5.1.2 L'âge des répondant(e)s 73
5.1.3 La profession des répondant(e)s 74
5.1.4 Le genre d'établissement où les répondant(e)s exercent leur profession 75
5.1.5 Le nombre d'années d'expérience des répondant(e)s 76
5.1.6 La clientèle des répondant(e)s 77
5.1.7 Le style d'intervention des répondant(e)s 78

5.2 Présentation et analyse des capacités qu'une personne doit posséder pour avoir ou maintenir des relations interpersonnelles selon le nombre 79

5.2.1 Le nombre d'énoncés selon les capacités relatives aux attitudes 80
5.2.2 Le nombre d'énoncés selon les capacités relatives aux habiletés intellectuelles 82
5.2.3 Le nombre d'énoncés selon les capacités relatives à l'information verbale 83
5.2.4 Le nombre d'énoncés selon les capacités relatives aux habiletés motrices 84

5.3 Présentation et analyse des capacités qu'une personne doit posséder pour avoir ou maintenir des relations interpersonnelles selon l'importance accordée par les répondant(e)s 86

5.3.1 Importance des capacités relatives aux attitudes 87
5.3.2 Importance des capacités relatives aux habiletés intellectuelles 89
5.3.3 Importance des capacités relatives à l'information verbale 90
5.3.4 Importance des capacités relatives aux habiletés motrices 91
5.3.5 Les capacités les plus importantes selon le critère de la moyenne d'importance 93

Chapitre VI - Interprétation des résultats 95

6.1 Les capacités importantes 96

6.1.1 La capacité à respecter l'autre 96
6.1.2 La capacité à s'ouvrir à l'autre 97
6.1.3 La capacité à écouter l'autre 99
6.1.4 La capacité à se connaître soi-même 101
6.1.5 La capacité à s'estimer soi-même 101
6.1.6 La capacité à s'exprimer à l'autre 102
6.1.7 La capacité à témoigner de l'intérêt 104

6.2 La nouvelle grille de classification 105

6.3 Vérification de l'hypothèse 113

Conclusion 114

Appendice 1 Reformulation des énoncés théoriques ayant la même signification 120

Appendice 2 Lettre aux juges pour la vérification de la grille de classification 128

Appendice 3 Message téléphonique destiné aux organismes communautaires de la région du Trois-Rivières Métropolitain pour l'identification des répondant(e)s 129

Appendice 4 Lettre de rappel 130

Appendice 5 Reformulation des énoncés des répondants ayant la même signification 131

Appendice 6 Classification finale des capacités et des énoncés relatifs aux attitudes selon leur importance 136

Appendice 7 Classification finale des capacités et des énoncés relatifs aux habiletés intellectuelles selon leur importance 141

Appendice 8 Classification finale des capacités et des énoncés relatifs à l'information verbale selon leur importance 143

Appendice 9 Classification finale des capacités et des énoncés relatifs aux habiletés motrices selon leur importance 144

Bibliographie 145

Liste des tableaux

Page

Tableau I Des implications de l'éducation traditionnelle dans le domaine de la prévention en santé mentale 10

Tableau II Des implications de l'éducation non traditionnelle dans le domaine de la prévention en santé mentale 13

Tableau III Les cinq catégories majeures de capacités apprises, incluant les sous-catégories et des exemples pour chacune 19

Tableau IV Les capacités relatives aux attitudes recensées dans les écrits ... 47

Tableau V Les capacités relatives à l'information verbale recensées dans les écrits 49

Tableau VI Les capacités relatives aux habiletés intellectuelles recensées dans les écrits 50

Tableau VII Les capacités relatives aux habiletés motrices recensées dans les écrits 51

Tableau VIII Les capacités relatives aux stratégies cognitives recensées dans les écrits 52

Tableau IX Énoncés relatifs aux attitudes 55

Tableau X Énoncés relatifs à l'information verbale 56

Tableau XI Énoncés relatifs aux habiletés intellectuelles 57

Tableau XII Énoncés relatifs aux habiletés motrices 58

Tableau XIII Énoncés relatifs aux stratégies cognitives 59

Tableau XIV L'ordre des catégories de résultats d'apprentissage selon le nombre d'énoncés 60

Tableau XV Le sexe des répondant(e)s 72

Tableau XVI L'âge des répondant(e)s 73

Tableau XVII La profession des répondant(e)s 74

Tableau XVIII Le genre d'établissement où les répondant(e)s exercent leur profession 75

Page

Tableau XIX Le nombre d'années d'expérience des répondant(e)s 76

Tableau XX La clientèle des répondant(e)s 77

Tableau XXI Le style d'intervention des répondant(e)s 78

Tableau XXII Les capacités relatives aux attitudes selon le nombre 80

Tableau XXIII Les capacités relatives aux habiletés intellectuelles selon le nombre 82

Tableau XXIV Les capacités relatives à l'information verbale selon le nombre ... 83

Tableau XXV Les capacités relatives aux habiletés motrices selon le nombre . 84

Tableau XXVI Le nombre d'énoncés par catégorie de résultats d'apprentissage 85

Tableau XXVII L'importance des capacités relatives aux attitudes 87

Tableau XXVIII L'importance des capacités relatives aux habiletés intellectuelles 89

Tableau XXIX L'importance des capacités relatives à l'information verbale 90

Tableau XXX L'importance des capacités relatives aux habiletés motrices 91

Tableau XXXI L'importance des catégories de résultats d'apprentissage 92

Tableau XXXII La liste des capacités les plus importantes 94

Tableau XXXIII La nouvelle classification des capacités relatives aux attitudes selon les auteurs et les répondant(e)s 106

Tableau XXXIV La nouvelle classification des capacités relatives aux habiletés intellectuelles selon les auteurs et les répondant(e)s 108

Tableau XXXV La nouvelle classification des capacités relatives à l'information verbale selon les auteurs et les répondant(e)s 109

Tableau XXXVI La nouvelle classification des capacités relatives aux habiletés motrices selon les auteurs et les répondant(e)s 110

Tableau XXXVII La nouvelle classification des capacités relatives aux stratégies cognitives selon les auteurs et les répondant(e)s 111

Sommaire

L'objectif principal de cette recherche était d'identifier les résultats d'apprentissage qu'une personne doit posséder pour maintenir ou développer des relations interpersonnelles.

Des capacités relatives aux compétences sociales ont été identifiées par une recension des écrits et classifiées dans l'une des cinq catégories de résultats d'apprentissage de Gagné. Cette classification a été vérifiée par deux juges.

La recension des écrits avait permis de formuler l'hypothèse que les attitudes sont les résultats d'apprentissage les plus importants à posséder pour maintenir ou développer des relations interpersonnelles.

Le questionnaire était composé de deux parties. La première contenait une série de questions visant à identifier les caractéristiques personnelles des répondant(e)s et la seconde portait sur les résultats d'apprentissage et leur importance en regard des interrelations. Ce questionnaire a été envoyé à 99 professionnels rémunérés oeuvrant dans le domaine communautaire auprès de personnes en besoin de services sociaux et 39 réponses ont été reçues (39.34% de l'échantillon). Les catégories de résultats d'apprentissage ont été utilisées pour classifier les 308 énoncés des 39 répondant(e)s.

L'étude des résultats a permis d'identifier 55 capacités exprimées par les répondant(e)s et parmi ces capacités, sept apparaissent comme plus importantes que les autres: respecter l'autre, s'ouvrir à l'autre, écouter l'autre, se connaître soi-même, s'estimer soi-même, s'exprimer à l'autre et témoigner de l'intérêt. Les résultats de cette recherche ont aussi permis d'identifier, au total, 89 résultats d'apprentissage, dont 19 nouveaux étaient apportés par les répondant(e)s.

Les résultats démontrent également que la catégorie des attitudes est la catégorie la plus importante de toutes, selon le nombre de capacités (57%), le nombre d'énoncés (77.9%) et selon la pondération (81.15%). Ces résultats confirment donc l'hypothèse de travail de cette recherche:

LES ATTITUDES REPRÉSENTENT LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE LES PLUS IMPORTANTS QU'UNE PERSONNE DOIT POSSÉDER POUR ÉTABLIR OU MAINTENIR DES RELATIONS INTERPERSONNELLES.

À partir des résultats obtenus, il serait maintenant possible de développer des programmes de prévention qui favoriseraient l'acquisition de résultats d'apprentissage spécifiques à l'un des facteurs de santé mentale, celui des relations interpersonnelles. À ce sujet, les programmes de formation personnelle et sociale des niveaux primaire et secondaire du ministère de l'éducation du Québec pourraient s'enrichir de ces nouvelles connaissances. Ces dernières pourraient en effet orienter la formulation d'objectifs d'apprentissage dans

le cadre de ces programmes. Elles pourraient également être enseignées aux futur(e)s éducateurs(trices), qui oeuvreront dans des milieux traditionnels ou non, et qui s'impliqueront dans des domaines comme l'insertion sociale, la délinquance, la consommation des drogues, le suicide et le développement socio-affectif, où la compétence individuelle aux relations interpersonnelles doit être développée.

CHAPITRE I

L'implication des sciences de l'éducation en santé mentale

Depuis près d'un siècle, le phénomène des troubles mentaux est l'un des principaux problèmes de santé au sujet duquel l'homme s'interroge (Perreault, C., 1987: 13). Ce n'est que depuis quelques années cependant que notre société se questionne sérieusement sur le vaste et complexe domaine de la santé mentale... Quelle est la valeur et l'efficacité des moyens auxquels font appel les intervenants? Comment les problèmes surgissent-ils dans la population? Comment peut-on répondre aux besoins de santé mentale de la population? Quelle est l'importance du support social en tant que variable positive sur la santé mentale? (Albee, 1985a; Lamontagne, Y., 1985: 1; Mireault, G., 1983: 5; Perreault, C., 1987: 17).

Plusieurs approches telles l'anthropologie, la psychiatrie, la psychologie et les sciences sociales participent à ce questionnement et tentent d'y trouver des réponses. Aussi, les sciences de l'éducation se sont interrogées à propos des mêmes phénomènes de santé mentale. À ce sujet, Albee (1979: 5-8) mentionne que les efforts préventifs en santé mentale se traduisent entre autres par des interventions non médicales pouvant se présenter sous la forme de campagne d'éducation.

Le présent chapitre met en évidence la contribution des sciences de l'éducation dans le domaine de la prévention en santé mentale. La notion de santé mentale est d'abord définie selon la conception la plus utilisée. La prévention en santé mentale est abordée par la suite de façon à examiner le lien existant entre l'éducation et la santé mentale. Enfin, le sujet de cette recherche ainsi que son importance y sont définis.

1.1 La notion de santé mentale

Selon une perspective strictement individuelle, la santé mentale peut être définie comme un idéal individuel en fonction des motivations conscientes et des désirs profonds (Aird, G. et Amyot, A., 1980: 857-875). Plusieurs auteurs contemporains révèlent cependant qu'on ne peut, d'une façon ou d'une autre, étudier les phénomènes humains sans prendre en considération leur environnement (Bateson, G., 1977 et 1980; Capra, F., 1983; DeRosnay, J., 1975; Laborit, H., 1974; Morin, E., 1977; Peat, F.D., 1987; Von Bertalanffy, L., 1978). C'est dans cette optique que le docteur Jean Louis Sasseville (1978: 6) établit que

> (...) la santé (mentale) d'un individu peut être perçue comme l'aptitude à occuper et maintenir harmonieusement une fraction de son environnement, de façon à y puiser l'énergie biotique et mentale nécessaire à sa réalisation personnelle, c'est-à-dire au maintien d'un état naturel de satisfaction intégrale (...)

Dans cette définition, trois éléments semblent bénéficier d'une certaine importance: un aspect biologique (énergie biotique), un aspect développemental (réalisation personnelle) et un aspect environnemental (occuper une fraction de l'environnement). Des recherches récentes effectuées par le Comité de la Santé

Mentale du Québec (C.S.M.Q., 1985a) démontrent que la santé mentale est issue de l'organisation de trois axes interdépendants: un axe biologique, un axe psychodéveloppemental et un axe contextuel. Brièvement, l'axe biologique se réfère aux composantes génétiques et physiologiques; l'axe du psychodéveloppement met en relief les dimensions affectives, cognitives et relationnelles; et l'axe contextuel se réfère à l'insertion de l'individu dans une société, à ses relations avec son environnement et ses milieux significatifs. Aussi, comme le souligne le Comité de la politique en santé mentale (Harnois, G. et al., 1987: 32),

> Le caractère spécifique de la santé mentale se retrouve sur l'axe psychodéveloppemental avec ses constituantes affective, cognitive et relationnelle (...) Ainsi, la santé mentale d'une personne s'apprécie à la capacité d'utiliser ses émotions de façon appropriée dans les actions qu'elle pose (affectif), d'établir des raisonnements qui lui permettront d'adapter ses gestes aux circonstances (cognitif) et de composer de façon plus significative avec son environnement (relationnel).

Cette dernière considération nous amène à envisager la santé mentale comme un processus d'adaptation entre l'homme et son milieu. C'est d'ailleurs dans cet esprit que l'Enquête santé Québec de 1987 a défini cette notion à l'intérieur de son cadre conceptuel du volet santé mentale:

> (...) on considère la santé (mentale) comme le résultat d'un processus d'adaptation entre l'homme et son milieu. C'est un processus dynamique (...) il implique une interrelation complexe entre la biologie humaine, les comportements individuels et les différents aspects de l'environnement physique, social et économique. L'état de santé (mentale) (...) revêt un caractère fonctionnel comme résultat d'un processus d'adaptation que l'on peut vérifier par la capacité de l'individu d'exercer ses activités habituelles (Chénard, L., Drouin, D. et Levasseur, M., dans Perreault, C., 1987: 14).

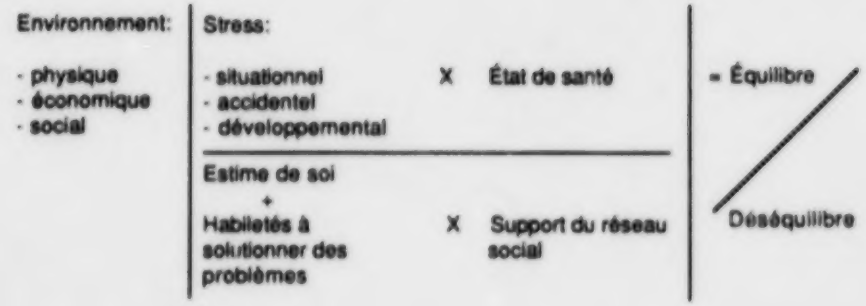
Cette conception de la santé mentale se rapproche grandement de la synthèse des écrits nord-américains qu'ont réalisés Duhl et Hancock (1986). Ceux-ci retiennent plus particulièrement la définition qu'en donne Anderson (1985: A-1): "(mental) Health is a state of adjustment , of adaptation or "fit" between person and environment (...) both internal and external to the individual"; ils ajoutent par ailleurs que cette conception est dynamique, positive, relative et "holistique".

Selon le C.S.M.Q.,(1985a) cette conception dynamique de l'adaptation retenue pour définir la notion de santé mentale provient principalement des travaux effectués dans le domaine du stress. Plusieurs recherches ont en effet démontré qu'il existe une corrélation entre la santé mentale et la vulnérabilité au stress (Albee, G.W., 1979, 1982, 1984, 1985a, 1985b; Bloom, B.L., 1979; Cassel, J. 1970 dans Rae Grant, N., 1978; Ilfeld, F.W., 1976, 1978, 1980; Pearlin, L.I. et Schooler, C., 1978).

La figure I illustre sommairement l'équation qui explique l'équilibre ou le déséquilibre de la santé mentale causé par la vulnérabilité au stress. On y retrouve différents facteurs se rapportant aux trois axes du développement de la santé mentale et qui, dépendant de leur valeur (positive ou négative), peuvent entraîner un équilibre ou un déséquilibre.

FIGURE I

Facteurs de maintien ou de déséquilibre de la santé mentale[1]



D'après le C.S.M.Q. (1985a: 10-11), le rapport entre les forces environnementales et le potentiel d'une personne est toujours dynamique. Le maintien de la santé mentale dépend alors de la perception qu'a la personne d'un événement stressant. Cette perception est le résultat des interactions entre: les ressources personnelles (estime de soi, habileté à résoudre des problèmes et l'état de santé); la qualité du support social (famille, voisins, amis, ...); ainsi que de son environnement physique (type de logement, quartier, espaces verts, ...), économique (ressources financières) et sociale (scolarité, classe sociale, ...) (Rouleau, M. et Ouellet, P., 1988: 6).

[1] Adapté de Illeid (1978), Albee (1979), Mireault (1983) et Langlois (1987) dans Rouleau, M. et Ouellet, P. (1988: 5).

En somme, "la santé mentale peut être définie comme une force dynamique aux multiples composantes telles que la capacité de faire face au stress, de contrôler ses émotions, d'utiliser son énergie, etc." (Perreault, C., 1987: 16) et qui intervient tout au cours du processus d'adaptation de l'homme avec son environnement.

1.2 La prévention en santé mentale

Traditionnellement, les interventions favorisant chez les individus un équilibre du point de vue de la santé mentale (voir figure I) consistaient à traiter les problèmes psychologiques en établissant une relation thérapeutique, en prescrivant des médicaments ou en hospitalisant les personnes atteintes de ces problèmes. Cependant, "depuis les deux dernières décennies, la prévention et la réadaptation sont devenues des éléments importants dans l'organisation des soins de santé (mentale) et se sont ajoutées aux autres modes d'intervention" (C.S.M.Q., 1985d: 1). Albee (1985b) soutient d'ailleurs que les désordres mentaux qui affectent une masse de personnes ne pourront jamais être éliminés par des efforts de personne à personne (one to one efforts), mais seulement par la prévention.

Conformément à la définition qu'en donne le C.S.M.Q. (1985d: 6), le terme prévention regroupe toutes les activités qui visent "à empêcher les troubles mentaux et les problèmes psychosociaux de survenir ainsi que celles qui tentent de réduire la probabilité de leur apparition". Cette définition correspond à celle que plusieurs auteurs attribuent à la prévention primaire, c'est-à-dire de réduire le taux d'incidence de nouveaux cas de troubles mentaux ou de problèmes psychosociaux dans une population en empêchant les désordres de survenir ou en réduisant la probabilité

d'apparition de ceux-ci; que ce soit par des efforts qui visent a) à transformer un environnement stressant ou b) à renforcer l'habileté de l'individu à affronter le stress (Albee, G.W., 1979: 7-8; Caplan, G. et Grunebaum, H., 1967 dans C.S.M.Q., 1985e: 5; Comité consultatif en santé mentale communautaire, 1983: 113-114; C.S.M.Q., 1981: 2-3; Dompierre, J., 1987: 122; Mongeon, M. 1983: 81-82; Rae Grant, N., 1978: 1).

Vu la multitude des domaines d'interventions préventives en santé mentale, il existe plusieurs moyens d'application envisagés ou envisageables. Les auteurs s'accordent cependant pour affirmer que l'éducation est un moyen privilégié de prévention. (Albee, G.W., 1979: 8; C.S.M.Q., 1985b: 8; Day, D.M., 1987: 7; Duhl, L.J., 1984: 13-15; Labonté, R. 1987: 7-8; Mireault, G., 1983: 47; Payette, M. et Guay, J., 1987: 71; Rae Grant, N., 1978: 25). Selon ces auteurs, l'éducation est un moyen efficace qui permet le développement de compétences relatives aux facteurs intervenant dans le processus d'équilibre ou de déséquilibre de la santé mentale.

1.3 Les milieux éducatifs et la santé mentale

Dans son article sur les stratégies d'éducation communautaire, Day (1987: 8) identifie deux types de catégories d'intervenants en santé mentale: les éducateurs et les travailleurs en santé mentale. Les premiers exercent leurs interventions dans le milieu scolaire (C.S.M.Q., 1985b) que l'on définit par éducation traditionnelle. Les second, selon Labonté (1987: 7), interviennent dans la communauté et pratiquent une approche qu'il appelle "éducation populaire" et que l'on désigne par éducation non-traditionnelle.

1.3.1 L'éducation traditionnelle

Selon Medeci (1983: 3562), les milieux d'éducation traditionnelle sont considérés comme des constituantes du système scolaire où les contenus de l'enseignement et l'autorité du professeur sur l'élève sont privilégiés de façon à assurer une formation initiale.

Au Québec, la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'éducation (1984a: 7; 1984b: 13) s'est penchée sur les résultats de certaines recherches qui démontraient la nécessité d'intervenir en matière de santé mentale. En effet, en 1972, le ministère de l'éducation créait le programme "formation personnelle et sociale" pour l'intégrer aux curriculae scolaires des niveaux primaire et secondaire. Il est d'ailleurs intéressant de constater que l'objectif global et les buts du programme sont les mêmes, tant pour le primaire que pour le secondaire (Direction générale du développement pédagogique, 1984a: 19 et 1984b: 26). L'objectif global consiste en ce que les jeunes acquièrent les connaissances et adoptent les attitudes et comportements essentiels à leur pleine réalisation comme individu et comme membre de la collectivité, tant du point de vue de la santé, de la sexualité, des relations interpersonnelles, de la consommation que de la vie en société. Les buts du programme visent à permettre à l'élève: de reconnaître les divers aspects de la vie humaine que sont la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société; d'éclairer ses conceptions, ses valeurs et ses actions dans ces divers champs de son développement; de mieux comprendre la dimension sociale de sa personnalité afin qu'il puisse entretenir des relations valorisantes avec la

collectivité; de découvrir et d'apprécier le caractère unique de chaque être humain afin de susciter chez-lui le respect de la personne dans les diverses réalités de la vie humaine; et de comprendre ses droits et responsabilités comme citoyen et la nécessité, dans une société démocratique, de normes collectivement agréées.

Ici s'arrêtent toutefois les ressemblances des deux programmes. Car en considérant son application aux niveaux primaire et secondaire, une différenciation apparaît en regard des objectifs d'apprentissages. Ceux-ci sont adaptés à l'âge de l'élève et à sa progression au sein du programme.

Outre le programme de formation personnelle et sociale, l'implication de l'éducation traditionnelle dans le domaine de la prévention en santé mentale se traduit par plusieurs autres types de projet. Le tableau I synthétise la recension des écrits du C.S.M.Q. (1985b) portant sur les projets de prévention dans le domaine scolaire. Il présente les différentes cibles visées par les projets de prévention, leur nom et les auteurs de ces projets.

1.3.2 L'éducation non traditionnelle

Des préoccupations face à la problématique de la santé mentale existent aussi en milieu éducatif non traditionnel. Cette forme d'éducation pourrait être perçue comme des tentatives de la part d'individus, de groupe ou même de la société pour

TABLEAU I

Des implications de l'éducation traditionnelle
dans le domaine de la prévention en santé mentale

CIBLE	NOM DU PROJET	AUTEUR(S)
Absentéisme et abandon scolaire	Report to the Commission des Ecoles Catholiques de Montréal on Student Retension	Anderson, J.G. et al. (1980)
	Dépistage des candidats à l'abandon scolaire pour fin de prévention au 2e cycle du secondaire	Laliberté, L., Lavoie, M. et Garneau, E. (1981)
	L'école ça m'intéresse?	Boudreault, G. (1980-81)
	Prévention de l'abandon prématuré	Charest, D. (1980)
Insertion sociale et professionnelle	Services spécialisés d'orientation et d'information	C.S.M.Q. (1985b: 33)
	Soutien à l'intention des décrocheurs potentiels	
	Rattachement à l'école des décrocheurs connus	
	Développement de l'enseignement professionnel	
	Perfectionnement du personnel d'intervention	
Les milieux défavorisés	Opération renouveau	Houle, R. et Montmarquette (1983)
L'échec scolaire	L'enseignement de notions adaptées aux intérêts des jeunes	C.S.M.Q. (1985b: 46)
	L'acquisition d'habiletés et d'attitudes	
	Enseignement sur mesure	
	Guide méthodologique à l'intention des équipes-écoles	
L'école québécoise	L'enfance en difficulté	Ministère de l'éducation (1978)
L'immigration	Programme d'éducation interculturelle	Tremblay, J. (1984)
	Aujourd'hui, c'est fête!	Des Rochers, T. (1984)
La consommation des drogues	La drogue démythifiée	Nowlis, H. (1980)
La délinquance	Formation personnelle et sociale	Direction générale du développement pédagogique (1984)
	La prévention de la délinquance, une responsabilité de l'école	Hétu, F. et Ouellet, G. (1984)
	Programme de rééducation de délinquants en milieu scolaire	C.S.M.Q. (1985b: 66)
Stratégies globales	L'école québécoise	Ministère de l'éducation ((1978)
	Guide d'analyse des besoins permettant aux écoles d'analyser leur capacité à répondre aux besoins particuliers de leurs élèves	Wener, A. (1984)
	Démarche d'analyse de besoins et de solutions de problèmes à l'intention de l'école	Caducci-Geoffrion, M. et Archambeault, J. (1984)

répondre à des besoins culturels en dehors du système scolaire et universitaire. Ces réponses, plus ou moins spontanées ou organisées, constituent des systèmes d'éducation complémentaires, compensateurs, correctifs ou exploratoires (Dumazedier, J., 1985: 659).

En regard de cette définition, on pourrait dire que l'éducation en milieu non traditionnel existe depuis toujours, ou depuis que l'apprentissage des premiers savoir-faire est issu de la famille, de la relation mère-enfant comme le souligne Isambert-Jamati (1985: 648). On pourrait aussi dire que ce type d'éducation existe depuis au moins un siècle, soit depuis que de la formation est donnée aux travailleurs agricoles et aux ouvriers afin de les aider à répondre aux changements technologiques, sociaux et culturels (Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982: 7). Ce n'est que depuis une vingtaine d'années cependant que l'on assiste à une prolifération d'initiatives éducationnelles en milieux non traditionnels: diffusion de la culture; actions éducatives de l'information de masse; propagandes ou publicités éducatives; promotions sociales; formations diverses; perfectionnements divers; éducation populaire; éducation permanente; éducation des adultes (Isambert-Jamati, 1985: 659-660). Aussi, comme le souligne la Commission d'étude sur la formation des adultes (1982: 56-57, 316) et Isambert-Jamati (1985: 650), toutes ces initiatives se fondent, directement ou non, sur une préoccupation relative à la santé mentale: favoriser l'adaptation des individus face aux transformations de son environnement.

On constate que les milieux éducatifs non traditionnels accordent de l'importance à la problématique de la santé mentale. Plusieurs programmes de formation ont été élaborés et dispensés par différentes organisations. À titre d'exemple, la Commission d'étude sur la formation des adultes (1982: 395) mentionne que des associations "ont souvent contribué à la création de savoirs et d'outils" traitant de la santé des femmes ou de la prévention de la santé. Des organismes comme "les maisons pour personnes âgées ou pour les jeunes adultes, les hôpitaux, les Centres Locaux de Services Communautaires (C.L.S.C.), les media, les centres culturels et de loisirs" (525) offrent de la formation traitant par exemple de la prévention, de la santé, de la détente et de la communication.

L'éducation non traditionnelle s'est aussi impliquée dans le domaine de la prévention en santé mentale. Le tableau II présente une synthèse de la recension des écrits du C.S.M.Q. (1985c, 1985e) portant sur les projets de prévention en santé mentale et réalisée par l'éducation non traditionnelle.

TABLEAU II

Des implications de l'éducation non traditionnelle dans le domaine de la prévention en santé mentale

CIBLE	NOM DU PROJET	AUTEUR(S)
La compétence parentale	Caroline Infant Curriculum	Cappleman, M.W. et al. (1982)
	Educational Intervention for Preschool Children in a Pediatric Clinic	Morris, A.G., London,R. et Glick,J. (1976)
	A Treatment and Education Program for Parents and Children Who Are at Risk of Abuse and Neglect	Armstrong, K.A. (1981)
	Le développement de la compétence parentale	Gauthier, G. (1981)
Le développement socio-affectif	Programme de développement affectif et social	Fournier, C. et Langlois, J.P. (1983)
Les habiletés interpersonnelles	Preventing Teenage Pregnancy	Schinke, S.P. (1982)
Les agressions sexuelles	Prévention des agressions sexuelles	C.L.S.C. J. Octave Roussin et D.S.C. Maisonneuve-Rosemont (1984)
Les habiletés individuelles	The San Francisco Mood Survey Project: Preliminary Work Toward the Prevention of Depression	Munoz, R.F. et al. (1982)
L'abus d'alcool	Responsible Drinking	Whitehead, P.C. (1979)
Le suicide	Dormitory Housefellows	Bloom, B.L. et al. (1969)
Les habiletés à affronter les diverses situations de la vie	Stress Management Training for Women Public Assistance	Tableman, B. et al. (1982)
	Woman's Self Help Network	Currie, J. (1983)
Les couples	Programme de prévention au mariage	Olson, D.H. (1983)
	Les sessions postmariage	Bader, E. et Sinclair, C. (1983)
	Programme d'enrichissement du mariage	Wackman, D. (1983)
Les familles	Promoting Mental Health Through Family Life Education	Spoon, D. et Southwick, J. (1972)
Attitudes et connaissances face à la santé mentale	A Community Mental Health Innovation in Mass Media Prevention Education	Schanie, C.F. et Sundel, M. (1976)
Les échanges interpersonnels	Friends Can Be Good Medicine	Lloyd-Kolkin, D. et Hunter, L. (1982)

En résumé, ces deux types d'éducation démontrent une même préoccupation face à la problématique de la santé mentale. Chacun a développé un ou plusieurs programmes de formation qui favorisent le développement harmonieux de l'être humain à l'intérieur de la société.

1.4 Sujet et importance de la recherche

Dans une perspective de prévention, les sciences de l'éducation peuvent apporter une contribution particulière en santé mentale. Elles peuvent favoriser chez l'individu le développement de compétences qui permettent d'équilibrer le rapport entre les forces environnementales et les potentialités individuelles.

Un des champs privilégié dans le domaine de la prévention en santé mentale est celui de la compétence individuelle aux relations interpersonnelles (Albee, G.W., 1979: 9; C.S.M.Q., 1981: 15; Perreault, C., 1987: 17-18; Rae Grant, N., 1978: 20). Ces auteurs soutiennent qu'une personne compétente socialement est plus apte à favoriser un équilibre du point de vue de sa santé mentale qu'une personne ayant des difficultés au niveau de ses relations interpersonnelles.

Les sciences de l'éducation, autant traditionnelle que non traditionnelle, se sont penchées sur cette piste de recherche. On constate en effet que des recherches ont été réalisées sur des sujets comme l'entraînement des professeurs à aider les étudiants à résoudre leurs problèmes de communication (Kramer, P., 1988), la découverte et la diminution des craintes face à la communication (McCroskey, J.C., 1977), le

développement socio-cognitif des adolescents (Ritter, S.G., 1981) et la diminution des troubles mentaux des adolescents par l'éducation aux interrelations (Rakoff, V., 1985). Aussi, plusieurs recherches portent sur l'apprentissage des compétences requises aux relations interpersonnelles (Kelly, J.A.,1982; Marlowe, H.A. Jr., 1985; Watkins, K. et Croft, C., 1986).

Étant donné l'importance accordée aux compétences sociales autant dans le domaine des sciences de l'éducation que dans celui de la prévention en santé mentale, cette recherche veut découvrir les résultats d'apprentissage requis au maintien ou au développement des compétences sociales.

En résumé, les sciences de l'éducation s'impliquent dans le domaine de la santé mentale. Ses contributions concernent particulièrement le champ de la prévention de la santé mentale. Différents projets de prévention ont été réalisés par l'éducation traditionnelle et non traditionnelle. Parmi ces projets, plusieurs veulent développer la compétence individuelle aux relations interpersonnelles. L'objet de cette recherche s'introduit dans ce courant dans le but de fournir un cadre de référence général qui identifie les résultats d'apprentissage relatifs aux compétences sociales.

CHAPITRE II

Recension des écrits

Le chapitre précédent a montré la nécessité de connaître les résultats d'apprentissage requis au maintien ou au développement des compétences sociales pour l'élaboration de programmes de prévention en santé mentale. Le présent chapitre propose de compléter une recension des écrits pour connaître la pensée des auteurs sur ce sujet.

Une recension des écrits à partir d'une interrogation informatisée des banques de données "Psychological Abstracts" et "Eric" a permis d'identifier les compétences sociales. Les descripteurs utilisés pour l'interrogation de la banque "Psychological Abstracts" sont: ability ou competence ou communication skills ou social skills ou communication skills training ou social skills training et interpersonal interaction ou interpersonal communication ou group participation ou socialization. Cette interrogation concerne les publications depuis 1987.

Les descripteurs utilisés pour l'interrogation de la banque "Eric" sont: prior learning ou social background ou educational background et interpersonal competence ou social attitude ou social behavior ou social cognition ou social development ou socialization. Cette interrogation concerne les publications depuis 1983. L'interrogation des banques de données a fourni au total 99 notices ("Psychological Abstracts": 47 et "Eric": 52). De ce nombre, 21 ont été retenues.

2.1 Définition du concept de compétences sociales

Comme le mentionnent Cartledge et Milburn (1988: 7-8), le concept de compétences sociales est différemment défini selon les chercheurs oeuvrant dans ce domaine. On peut toutefois retenir que les compétences sociales peuvent être envisagées comme des capacité apprises qui permettent à une personne d'interagir avec les autres à l'intérieur de différents contextes et selon des orientations socialement acceptables provoquant des réponses positives dans la poursuite d'objectifs personnels, mutuels ou poursuivis par l'autre. On retiendra de cette conception ce que Davis et Oathout (1987), Spitzberg et Hurt (1987) ainsi que Wallander et Hubert (1987) utilisent comme définition, soit les capacités à établir ou à maintenir des relations interpersonnelles satisfaisantes. Cette dernière définition, quoi que plus simple, n'altère en rien l'essence de la précédente et est suffisamment significative et opératoire pour faciliter leur reconnaissance dans les écrits.

2.2 Définition du concept de résultats d'apprentissage

La notion de capacité introduite dans la définition des compétences sociales correspond à ce que Gagné (1977) appelle résultat d'apprentissage. Selon Gagné, Brien et Paquin (1976), les apprentissages établissent des états persistants qui rendent possibles des performances très variées. Ils nomment ces états persistants "capacité" et soutiennent que "les résultats de l'apprentissage deviennent alors des capacités qui rendent réalisables une variété de performances" (46).

L'introduction du résultat d'apprentissage à l'intérieur du concept de compétences sociales apparaît justifiée. Les chercheurs dans le domaine des compétences sociales, comme on l'a vu, considèrent ces compétences comme des capacités apprises et Gagné, Brien et Paquin (1976) ainsi que Gagné (1977) mentionnent que les capacités apprises sont des résultats d'apprentissage. Cette association est de première importance puisqu'elle permet l'application d'une taxonomie des résultats d'apprentissage reconnue aux compétences sociales. La taxonomie de Gagné (1977) permet en effet de classer les compétences sociales selon les catégories d'apprentissages relatifs à chacune d'elles.

2.3 Les cinq catégories de résultats d'apprentissage

Selon Brien (1981: 27), Gagné (1977: 26-28) et Gagné, Brien et Paquin (1976: 47), il existe cinq catégories différentes de capacités apprises qui produisent la plupart des activités humaines: l'information verbale, les habiletés intellectuelles, les stratégies cognitives, les attitudes et les habiletés motrices . Le tableau III présente chacune de ces catégories, accompagnées d'exemples.

L'information verbale est la capacité à énoncer sous forme de proposition ce qui a été appris. Ces informations préalablement reçues "peuvent être classifiées comme étant des faits, des noms, des principes et des généralisations" (Gagné, Brien, et Paquin, 1976: 47-48). Les fonctions de l'information sont de servir de préalable à d'autres apprentissages, posséder de l'information de base (utilisable quotidiennement) et servir de véhicule à la pensée.

TABLEAU III

Les cinq catégories majeures de capacités apprises, incluant les sous-catégories et des exemples pour chacune [1]

Capacité (résultat d'apprentissage)	Exemples de performances possibles
Information verbale	Établir les clauses du premier amendement de la constitution américaine
Habiletés intellectuelles	Démontrer l'utilisation de symboles, comme:
Discrimination	distinguer les lettres "m" et "n"
Concept concret	identifier la relation spatiale "en dessous";
Concept défini	identifier un côté d'un objet
Règle	classifier une "famille", utiliser une définition
Règle d'ordre supérieur	démontrer l'accord du verbe en fonction du nombre de sujets dans une phrase
	générer une règle pour prédire le format d'une image selon la distance de la source lumineuse et la courbure de la lentille
Stratégies cognitives	Utiliser une méthode efficiente pour se rappeler des noms; fournir une solution au problème de la conservation du gaz
Attitude	Choisir d'écouter de la musique classique
Habileté motrice	Écrire la lettre "r"; faire une figure en huit en patin

[1] Traduction libre du tableau "Five Major Categories of Learned Capabilities, Including Subordonate Types, and Examples of Each" (Gagné, R.M., 1977: 47).

Les habiletés intellectuelles "sont les façons par lesquelles celui qui apprend entre en interaction avec son environnement à travers les symboles" (Gagné, Brien, et Paquin, 1976: 50). Ce sont des capacités apprises qui rendent l'apprenant apte à réaliser des productions au moyen de représentations symboliques de son environnement. Les habiletés intellectuelles sont divisées en quatre sous-catégories: les discriminations, les concepts, les règles et les règles d'ordre supérieur. Les discriminations concernent l'habileté à distinguer les diverses caractéristiques d'un objet (en y incluant les symboles). Les concepts concernent l'habileté à classer les objets (concept concret) et à les définir (concept défini). Les règles concernent l'habileté à représenter et appliquer quelque chose au moyen de symboles. Les règles d'ordre supérieur concernent l'habileté à combiner des règles simples.

Les stratégies cognitives "sont des capacités structurées que l'étudiant utilise afin d'orienter son attention, son apprentissage, sa rétention et sa pensée" (Gagné, Brien et Paquin, 1976: 57). Ce sont ces capacités qui favorisent un contrôle d'exécution en orientant le comportement de l'apprenant au moment où il entre en interaction avec son environnement.

Les attitudes sont des capacités apprises qui affectent les comportements humains. Elles sont des états internes acquis "qui influencent le choix d'une action personnelle vis-à-vis certaines catégories de choses, de personnes ou d'environnements" (Gagné, Brien et Paquin, 1976: 59-60). Ces capacités peuvent affecter les comportements sociaux comme la tolérance, l'aide et la compréhension des autres. Elles peuvent aussi correspondre à des préférences ou des goûts particuliers pour certaines choses. Enfin,

elles peuvent être reliées à ce qui pourrait être nommé la participation sociale, par exemple "l'amour de sa patrie, la participation afin de réaliser les objectifs de la société, la volonté de prendre ses responsabilités comme citoyen" (59).

Les habiletés motrices sont des capacités "qui contrôlent d'une façon précise, adéquate et souple l'exécution des performances qui impliquent l'utilisation de la musculature (Gagné, Brien et Paquin, 1976: 60-61). Cette dernière capacité est reliée à des activités diverses comme la manipulation d'objets, la prononciation, la pratique d'un sport et l'exécution de travaux.

2.3.1 Les informations verbales

La capacité à s'exprimer à l'autre est un résultat d'apprentissage correspondant à l'information verbale. Cette capacité fait partie des apprentissages visés par Goldstein et Ferrel (1987) à l'intérieur de leur intervention destinée à promouvoir les interactions communicatives chez des enfants handicapés ayant un déficit de communication. Les résultats de la recherche de Sptizberg et Hurt (1987) portant sur la variance concernant la solitude par les compétences sociales révèlent que l'expression de soi est une capacité ayant une incidence sur la solitude. Mireault et Royer (1983) favorisent le même apprentissage dans le cadre de leur intervention communautaire qui vise l'adaptation sociale de jeunes enfants par l'acquisition de compétences sociales. Ils nomment cependant cette capacité différemment en la désignant par la capacité à parler à l'autre. Un des objectifs visé à l'intérieur du programme de développement des habiletés sociales élaboré par

Kirschenbaum (1987) est l'expression de soi. Il cherche aussi à développer dans le même programme les capacités à décrire ses croyances, ses idées et ses valeurs. L'examen de Tanno et al. (1985) au sujet des tentatives de la part d'individus pour localiser les modes et habiletés de communication qu'ils peuvent utiliser révèle aussi l'importance accordée à la capacité à exprimer ses idées. Le modèle de satisfaction des relations proposé par Davis et Oathout (1987) favorise également cette capacité à partager des idées. Selon Monteiro et al. (1987), qui décrivent un programme de développement des compétences sociales pour les personnes autistiques, il est nécessaire de favoriser le développement de la capacité à communiquer ses besoins. Ce point de vue est d'ailleurs partagée par Coker et Coker (1985) qui favorisent l'acquisition de l'habileté à exprimer ses besoins à l'intérieur de leur programme d'entraînement des habiletés sociales pour les personnes handicapées. Agran et al. (1987) soulignent aussi la nécessité de développer cette capacité suite à leur démonstration des effets d'un entraînement aux compétences sociales sur deux comportements sociaux identifiés comme essentiels pour l'acquisition d'un emploi. Dans leur description de l'importance de la qualité des relations entre pairs en fonction du développement social de l'enfant, Wallander et Hubert (1987) identifient la capacité à faire des demandes comme une capacité devant être possédée. Ce point de vue est partagé par Goldstein et Ferrel ainsi que par Hardy et al. (1984) qui développent cette capacité à l'intérieur de leurs interventions préventives en regard des conflits interpersonnels. Farley et Ackridge (1987), dans leur démonstration de l'efficacité de l'entraînement des habiletés sociales par l'enseignement des concepts de base au sujet des styles interpersonnels et par l'enseignement des moyens de communication, favorisent quant à eux le développement de la capacité à communiquer ses intérêts à l'autre. La dernière capacité recensée relative à l'expression de soi est la capacité à donner de l'information. Cette capacité fait partie des huit orientations à respecter

dans le développement des habiletés relatives aux interactions sociales décrites par Diez (1986). Les résultats d'une recherche de Caplan et al. (1987) portant sur les dispositions transactionnelles, cognitives et affectives démontrent aussi la nécessité de favoriser le développement de la capacité à donner de l'information utile.

La capacité à répondre à l'autre est une autre capacité relative à l'information verbale. Dans leur évaluation des effets d'un entraînement de comportements verbaux et non verbaux à partir d'interactions dyadiques non structurées, Kupke et al. (1984) favorisent en effet l'acquisition des capacités à répondre par des signes de la main, de la tête, du visage et des bras. Goldstein et Ferrel (1987), quant à eux, favorisent le développement des capacités à donner des réponses verbales et non verbales à l'intérieur de leur programme de promotion des interactions communicatives. Marlowe (1985), qui démontre la relation entre le niveau d'intelligence sociale et le succès interpersonnel, académique et professionnel, souligne la nécessité de développer la capacité à répondre aux messages des autres tandis que Tanno et al. (1985) identifient l'importance de savoir répondre aux questions. Lorion et Work (1987) développent la capacité à répondre aux émotions de l'autre à l'intérieur de leurs interventions pour faciliter l'acquisition des habiletés de base pour interagir efficacement.

La capacité à utiliser un langage verbal est aussi mentionnée par plusieurs auteurs, même s'ils utilisent différentes appellations pour en parler. Tanno et al. (1985) rapportent, après leur examen des tentatives de la part d'individus pour localiser les modes et habiletés de communication, que la capacité à interagir verbalement en est une à acquérir. La capacité à employer des codes verbaux est aussi retenue dans

l'énonciation des hypothèses de Wolff (1986) concernant la nature de la communication interpersonnelle comme base d'un cours. Goldstein et Ferrel (1987) favorisent quant à eux le développement de la capacité à s'exprimer verbalement à l'intérieur de leurs interventions visant la promotion des interactions communicatives. Agran et al. (1987), Callias, Frosh et Michie (1987) ainsi que Farley et Ackridge (1987) considèrent la capacité à communiquer verbalement, ou à s'exprimer verbalement, comme une constituante d'un programme d'entraînement des habiletés sociales.

La capacité à donner du feed-back constitue un autre résultat d'apprentissage relatif à l'information verbale. Dans sa description des huit orientations à respecter dans le développement des habiletés relatives aux interactions sociales, Diez (1986) inclue la capacité à donner du feed-back. Les explications de Watkins et Croft (1986) concernant les compétences sociales et les méthodes employées pour les augmenter abordent aussi la capacité à donner du feed-back. L'énonciation des hypothèses de Wolff (1986) au sujet de la nature de la communication interpersonnelle retenues comme base d'un cours traite également de la capacité à donner du feed-back. Une précision est toutefois apportée par Tanno et al. (1985) au sujet de la forme de feed-back devant être donné par l'apprenant. Ils mentionnent en effet qu'il est nécessaire de développer chez les individus la capacité à donner du feed-back verbal. Le programme destiné à faciliter les relations sociales élaboré par Coker et Coker (1985) fournit cependant un autre point de vue puisque leur programme entraîne les personnes handicapées à donner du feed-back non verbal.

Les derniers énoncés relatifs à l'information verbale concernent la capacité à se présenter à l'autre. La description d'un programme d'interventions préventives en regard des conflits interpersonnels de Hardy et al. (1984) comprend entre autres le développement de la capacité à établir son identité. Tanno et al. (1985) ont également identifié l'importance de cette capacité suite à leur examen des tentatives de la part d'individus pour localiser les modes et habiletés de communication qu'ils peuvent identifier.

En résumé, les capacités relatives à l'information verbale le plus souvent mentionnées dans les écrits sont: s'exprimer à l'autre, utiliser un langage verbal, donner du feed-back, faire des commentaires et répondre à l'autre.

S'exprimer à l'autre est traitée par 14 auteurs qui en parlent comme une capacité à communiquer à l'autre ses besoins, intérêts, idées, commentaires et autres informations possédées. La capacité à utiliser un langage verbal est mentionnée par six auteurs et signifie la capacité à s'exprimer à l'autre en employant des codes verbaux. Cinq auteurs font mention de la capacité à donner du feed-back, qu'il soit verbal on non. Faire des commentaires est une capacité exprimée par cinq auteurs qui la désignent comme une capacité à faire des remarques au sujet de ce que l'autre dit. La capacité à répondre à l'autre apparaît quant à elle chez cinq auteurs qui la considèrent comme la capacité à donner des réponses aux messages de l'autre.

2.3.2 Les habiletés intellectuelles

Plusieurs capacité énoncées par les auteurs se rapportent aux habiletés intellectuelles. La première est la capacité à faire des commentaires. L'évaluation des effets d'un entraînement de comportements verbaux et non verbaux à partir d'interactions dyadiques non structurées réalisée par Kupke et al. (1984) démontre la pertinence de développer la capacité de faire des remarques au sujet de ce que l'autre dit. Les résultats décrits par Goldstein et Ferrel (1987) suite à une intervention visant la promotion des interactions communicatives auprès d'enfants handicapés ayant des déficits de communication aboutissent à la même conclusion en regard de la capacité à exprimer des commentaires. Diez (1986) inclue aussi cette capacité dans ses orientations à respecter dans le développement des habiletés relatives aux interactions sociales et y ajoute la capacité à donner son accord. Cette dernière capacité est également inclue dans le programme d'entraînement des habiletés sociales pour les personnes handicapées développé par Coker et Coker (1985). Ceux-ci développent en plus dans leur programme les capacités à démontrer des désaccords et à paraphraser. La capacité à paraphraser verbalement est aussi jugée nécessaire à développer selon Marlowe (1985), qui démontre la relation entre le niveau d'intelligence sociale et le succès interpersonnel.

D'après Lorion et Work (1987), les capacités à percevoir et à identifier ses sentiments sont aussi importantes à développer. Elles apparaissent d'ailleurs dans leur description des interventions appliquées comme stratégies pour faciliter l'acquisition des habiletés de base pour interagir efficacement. La capacité à identifier ses émotions apparaît également dans la description que font Mireault et Royer (1983) d'une intervention communautaire visant une saine adaptation sociale de jeunes enfants par

l'acquisition de compétences sociales. Le développement de la capacité à reconnaître ses sentiments est aussi identifiée par Wackman (1983) parmi des habiletés enseignées dans un programme d'entraînement à la communication. Tanno et al. (1985) identifient eux aussi cette même capacité suite à leur examen des tentatives de la part d'individus pour localiser les modes et habiletés de communication qu'ils peuvent utiliser.

De leur côté, Watkins et Croft (1986), dans leurs explications concernant les compétences sociales et les méthodes employées pour les augmenter, favorisent le développement de la capacité à se connaître soi-même. Wolff (1986) abonde dans le même sens en incluant cette capacité dans la formulation de ses hypothèses au sujet de la nature de la communication interpersonnelle retenues comme base d'un cours. Le programme de développement des habiletés sociales élaboré par Kirschenbaum (1987) considère quant à lui la capacité à se comprendre soi-même comme un objectif d'apprentissage spécifique. Le modèle de satisfaction des relations proposé par Davis et Oathout (1987) suggère de développer la capacité à avoir une conscience de soi.

La capacité à démontrer de la congruence entre le verbal et le non verbal est une autre capacité devant être développée dans le cadre des habiletés intellectuelles. Suite à leur évaluation des effets d'un entraînement de comportements verbaux et non verbaux à partir d'interactions dyadiques non structurées, Kupke et al. (1984) suggèrent en effet de favoriser le développement de la capacité à démontrer de la congruence entre les gestes et le discours. Diez (1986) dans la description de ses huit orientations à respecter dans le développement des habiletés relatives aux interactions sociales

propose de favoriser l'acquisition de la capacité à démontrer une congruence entre le message verbal et celui du corps. Watkins et Croft (1986) introduisent quant à eux la capacité à démontrer de la congruence entre le discours et les actions dans leurs explications concernant les compétences sociales et les méthodes employées pour les augmenter.

D'autres énoncés relatifs aux habiletés intellectuelles sont proposés par Davis et Oathout (1987) et Lorion et Work (1987). Dans le modèle de satisfaction des relations proposé par Davis et Oathout, la tendance à voir les choses d'un autre point de vue est suggérée comme capacité à développer. Lorion et Work, eux, favorisent l'acquisition de la capacité à comprendre les problèmes selon le point de vue de l'autre, cette capacité s'intègrant dans leurs interventions appliquées comme stratégies pour faciliter l'acquisition des habiletés de base pour interagir efficacement.

En résumé, trois capacités relatives aux habiletés intellectuelles sont mentionnées par plus d'un auteur. La capacité à identifier ses propres sentiments est exprimée par quatre auteurs qui la désignent comme la capacité à percevoir et reconnaître ses émotions. Se connaître soi-même est une capacité mentionnée aussi par quatre auteurs et signifie la capacité à être conscient de soi et à se comprendre soi-même. La capacité à comprendre selon le point de vue de l'autre, qui est envisagée comme la capacité à comprendre des choses en les voyant selon d'autres points de vue que le sien, est exprimée par deux auteurs.

2.3.3 Les stratégies cognitives

La résolution de problèmes est une capacité relative aux stratégies cognitives mentionnée par plusieurs auteurs. Elle constitue une des capacités développées dans un programme d'interventions préventives en regard des conflits interpersonnels décrit par Hardy et al. (1984). Caplan et al. (1987) considèrent aussi cette capacité à résoudre des problèmes comme une des dispositions transactionnelles, cognitives et affectives. La capacité à résoudre des problèmes ou conflits interpersonnels est une des capacités que l'intervention communautaire de Mireault et Royer (1983) développe chez des jeunes enfants afin de favoriser chez-eux une saine adaptation sociale. Marlowe (1985) introduit également cette capacité dans la description qu'il fait de la relation entre le niveau d'intelligence sociale et le succès interpersonnel, académique et professionnel. Les huit orientations à respecter dans le développement des habiletés relatives aux interactions sociales décrites par Diez (1986) mentionnent aussi la capacité à résoudre des problèmes interpersonnels. Cette capacité est également développée à l'intérieur du programme d'entraînement des habiletés sociales expérimenté par Farley et Ackridge (1987). Parmi les objectifs d'apprentissage poursuivis dans le programme de développement des habiletés sociales de Kirschenbaum (1987), on retrouve les capacités à résoudre des conflits interpersonnels et à suggérer des solutions alternatives. Ces deux mêmes capacités sont aussi développées à l'intérieur des interventions de Lorion et Work (1987) et appliquées comme stratégies pour faciliter l'acquisition des habiletés de base pour interagir efficacement. La capacité à résoudre des conflits interpersonnels en est aussi une décrite par Wolff (1986) dans son énonciation des hypothèses au sujet de la nature de la communication interpersonnelle retenues comme base d'un cours. Suite à l'examen qu'ils ont

réalisé au sujet des tentatives de la part d'individus pour localiser les modes et habiletés de communication qu'ils peuvent utiliser, Tanno et al. (1985) mentionnent qu'il est nécessaire de favoriser l'acquisition des capacités à prendre des décisions et à faire des choix. Quant à eux, Davis et Oathout (1987) suggèrent dans leur modèle de satisfaction des relations de développer les capacités à agir intelligemment, ou à démontrer du "bon sens", et à donner de bons conseils.

La capacité à poser des questions est aussi mentionnée par plusieurs auteurs. Dans ses huit orientations à respecter dans le développement des habiletés relatives aux interactions sociales, Diez (1986) mentionne les capacités à poser des questions, à questionner les idées des autres et à rechercher de l'information. Le développement de la capacité à poser des questions est aussi suggéré par Kupke et al. (1984), Coker et Coker (1985), Tanno et al. (1985) et Spitzberg et Hurt (1987).

Les résultats d'une intervention de Goldstein et Ferrel (1987) visant la promotion des interactions communicatives auprès d'enfants handicapés démontre l'importance de développer aussi les capacités à demander des clarifications au sujet des déclarations de l'autre et à répéter les déclarations de l'autre. La démonstration de Farley et Ackridge (1987), au sujet de l'efficacité de l'entraînement des habiletés sociales par l'enseignement des concepts de base portant sur les styles interpersonnels et par l'enseignement des moyens de communication, témoigne qu'il est important de développer la capacité à communiquer sa compréhension à l'autre. Cette capacité est d'ailleurs aussi identifiée par Wackman (1983) à l'intérieur

d'un programme d'entraînement à la communication. Hardy et al. (1984), quant à eux, favorisent le développement de la capacité à clarifier les sujets de discussion dans leur programme d'interventions préventives en regard des conflits interpersonnels.

Une autre capacité relative aux stratégies cognitives est celle de démontrer de l'empathie. Le développement de cette capacité est poursuivi par Mireault et Royer (1983) dans leur intervention communautaire visant une saine adaptation sociale de jeunes enfants par l'acquisition de compétences sociales. Aussi, Wackman (1983), Coker et Coker (1985) ainsi que Wolff (1986) soulignent l'importance qui doit être accordée au développement de cette capacité.

La description d'un programme d'interventions préventives en regard des conflits interpersonnels que font Hardy et al. (1984) mentionne que la capacité à gérer ses émotions doit aussi être développée. Ce point de vue est d'ailleurs partagé par Callias, Frosh et Michie (1987) à la suite de leurs observations destinées à orienter l'entraînement des habiletés sociales d'enfants. Kirschenbaum (1987) abonde dans le même sens en suggérant de considérer la capacité à démontrer un contrôle de soi à l'intérieur d'une relation déplaisante ou tendue comme un objectif d'apprentissage spécifique dans un programme de développement des habiletés sociales. Dans leur description de l'importance de la qualité des relations entre pairs en fonction du développement social des enfants, Wallander et Hubert (1987) identifient eux aussi la nécessité de favoriser le développement de la capacité à avoir un contrôle sur soi.

Les perspectives comportementales impliquées dans la communication et identifiées par Wackman (1983) révèlent que les capacités à observer ses propres interactions et à observer celles des autres doivent aussi être développées. Les hypothèses énoncées par Wolff (1986) au sujet de la nature de la communication interpersonnelle retenues comme base d'un cours favorise l'acquisition de ces deux mêmes capacités. Les explications de Watkins et Croft (1986) concernant les compétences sociales et les méthodes employées pour les augmenter mentionnent aussi la nécessité de développer la capacité à constater son impact sur l'autre. La démonstration que font Farley et Ackridge (1987) par rapport à l'efficacité de l'entraînement des habiletés sociales par l'enseignement des concepts de base au sujet des styles interpersonnels et par l'enseignement des moyens de communication suggère de favoriser le développement de la capacité à être attentif à son propre style interpersonnel.

Les capacités à recevoir du feed-back et à solliciter le feed-back sont d'autres capacités que Watkins et Croft (1986) suggèrent de développer. La description que font Hardy et al. (1984) d'un programme d'interventions préventives en regard des conflits interpersonnels illustre une démarche qui favorise l'acquisition de la capacité à rechercher le feed-back de l'autre. Les travaux de Tanno et al. (1985) et de Wolff (1986) témoignent quant à eux de l'importance devant être apportée au développement de la capacité à recevoir le feed-back.

En résumé les cinq capacités relatives aux stratégies cognitives le plus souvent mentionnées dans les écrits sont: résoudre des problèmes, poser des questions, démontrer un contrôle de soi, observer ses propres interactions et vérifier sa compréhension.

La capacité à résoudre des problèmes, qui signifie être capable de faire des choix et de trouver des solutions face aux problèmes personnels et interpersonnels, est exprimée par onze auteurs. Poser des questions à l'autre apparait chez cinq auteurs et signifie la capacité à rechercher de l'information en questionnant l'autre. Quatre auteurs parlent de la capacité à démontrer un contrôle de soi comme d'une capacité à contrôler et à gérer ses émotions. La capacité à observer ses propres interactions est mentionnée par quatre auteurs qui la désignent comme la capacité d'être à l'écoute des effets de sa communication sur l'autre. Vérifier sa compréhension est aussi exprimée par quatre auteurs qui en parlent comme d'une capacité à vérifier si l'on comprend bien ce que l'autre veut dire.

2.3.4 Les attitudes

Les résultats d'une recherche de Davis et Oathout (1987), portant sur le développement d'un modèle de satisfaction des relations basé sur l'empathie et sur les principaux comportements qui en découlent, suggèrent notamment de développer les capacités d'agir avec affection, de démontrer de l'appréciation à l'autre, d'être sensible aux besoins de l'autre et d'éprouver de la sympathie pour l'autre. Lorion et Work (1987) mentionnent aussi que le développement de la capacité à être sensible aux besoins de l'autre doit être favorisé suite à leurs interventions pour faciliter l'acquisition des

habiletés de base pour interagir efficacement. Dans leur programme d'entraînement des habiletés sociales pour les personnes handicapées et destiné à faciliter des relations sociales plus significatives et productives, Coker et Coker (1985) résument les capacités précédentes en parlant du développement de la capacité à démontrer de la sensibilité sociale. Leur programme vise de plus à développer la capacité à faire des compliments. L'examen des tentatives des individus pour localiser les habiletés de communication qu'ils peuvent utiliser par Tanno et al. (1985) signale l'intérêt de développer la capacité à rendre des faveurs. Mireault et Royer (1983), qui ont réalisé une intervention communautaire dans le but de favoriser une saine adaptation sociale de jeunes enfants par l'acquisition de compétences sociales, abordent aussi le développement des capacités à démontrer de l'altruisme et y ajoutent celle d'accorder de l'attention à l'autre. Cette dernière capacité est aussi mentionnée par plusieurs autres chercheurs. Goldstein et Ferrel (1987) en font mention à l'intérieur de la description qu'ils font des résultats d'une intervention visant la promotion des interactions communicatives auprès d'enfants handicapés ayant des déficits de communication. Les explications de Watkins et Croft (1986) concernant les compétences sociales et les méthodes employées pour les augmenter chez les étudiants touchent également au développement de la capacité à démontrer de l'attention à l'autre. Caplan et al. (1987) suggèrent à la suite de leur recherche sur les dispositions transactionnelles, cognitives et affectives de développer cette capacité à démontrer de l'attention conjointement avec celles de montrer que l'on considère l'autre comme une personne et de démontrer de l'affection. Selon Diez (1986), qui décrit huit orientations à respecter dans le développement des habiletés relatives aux interactions sociales, la capacité à porter attention à son interlocuteur est aussi à développer avec celle de lui porter intérêt. Kupke et al. (1984) soulignent également la nécessité de développer la capacité à démontrer de l'intérêt vis-à-vis son interlocuteur à l'intérieur de leur évaluation des effets d'un entraînement de comportements verbaux et non verbaux à partir d'interactions dyadiques non

structurées. Dans sa démonstration de la relation entre le niveau d'intelligence sociale et le succès interpersonnel, Marlowe (1985) traite aussi de la capacité à être intéressé par les gens. Dans le même ordre d'idée, les recherches de Wackman (1983) sur les motivations ou esprit qu'une personne adopte dans sa communication avec autrui témoignent de l'importance du développement de capacités comme prendre l'autre en considération et montrer de la bienveillance. Les résultats d'une recherche de Spitzberg et Hurt (1987) qui expliquent la variance concernant la solitude par les compétences et habiletés sociales démontrent l'effet positif de la compétence à apprécier l'autre sur cette variance.

Dans leurs travaux décrits précédemment, Mireault et Royer (1983), Marlowe (1985), Tanno et al. (1985), Diez (1986), Caplan et al. (1987) et Goldstein et Ferrel (1987) mentionnent tous que la capacité à écouter l'autre est aussi une attitude à développer. Marlowe (1985) précise d'ailleurs qu'il est nécessaire de développer la capacité à recevoir les messages des autres tandis que Lorion et Work (1987) parlent de favoriser l'acquisition de la capacité de recevoir les émotions de l'autre. Les travaux de Farley et Ackridge (1987) sur l'efficacité de l'entraînement des habiletés sociales par l'enseignement de concepts de base et de moyen de communication accordent aussi de l'importance à la capacité d'écouter l'autre. Cette capacité est également considérée dans les hypothèses énoncées par Wolff (1985) au sujet de la nature de la communication interpersonnelle retenues comme base d'un cours. Lui aussi, comme Lorion et Work, souligne en plus l'importance de favoriser l'acquisition de la capacité à écouter les sentiments de l'autre.

Le respect de l'autre est une autre attitude que Wackman (1983) et Farley et Ackridge (1987) considèrent nécessaire à développer. Dans le même esprit, Diez (1986) ainsi que Davis et Oathout (1987) parlent de développer la capacité à tolérer l'autre si ce dernier, ou ses idées, sont différentes. Le programme d'interventions préventives en regard des conflits interpersonnels élaboré et décrit par Hardy et al. (1984) aborde aussi cette capacité à tolérer les différences individuelles. Cette même capacité est également introduite dans un autre programme qui vise cette fois le développement des compétences sociales pour les personnes autistiques et décrit par Monteiro et al. (1987). Une autre attitude pouvant correspondre au respect de l'autre est la capacité à être poli avec l'autre et mentionnée par Mireault et Royer (1983) ainsi que par Davis et Oathout (1987). Mireault et Royer ajoutent par ailleurs que la capacité à accepter l'autre doit aussi être développée tandis que Davis et Oathout abordent en plus la capacité à pardonner. Pour leur part, Wallander et Hubert (1987), qui ont réalisé des travaux au sujet de la qualité des relations entre pairs en fonction du développement social des enfants, soulignent la nécessité de favoriser le développement de la capacité à être flexible avec les autres.

La capacité à s'ouvrir aux autres est aussi une attitude que Coker et Coker (1985), Marlowe (1985), Tanno et al. (1985), Wolff (1986), Davis et Oathout (1987) et Spitzberg et Hurt (1987) considèrent nécessaire de développer. En plus de la capacité de s'ouvrir aux autres, Coker et Coker, Davis et Oathout, Tanno et al. et Wolff ajoutent qu'il est important de favoriser l'acquisition de la capacité à exprimer ses sentiments à l'autre. Cette capacité est aussi mentionnée par Wackman (1983), Diez (1986), Watkins et Croft (1986) et Kirschenbaum (1987). La même capacité est

abordée par Mireault et Royer (1983) mais ceux-ci parlent plutôt de la capacité à parler de soi à l'autre. Ces derniers ajoutent une autre capacité se rattachant à l'ouverture de soi, la capacité à être franc. Cette dernière est également mentionnée par Davis et Oathout en plus de la capacité à être honnête.

La capacité à comprendre l'autre est une capacité qui est aussi abordée par plusieurs auteurs. Caplan et al. (1987) mentionnent l'importance de développer les capacités à comprendre ce que l'autre pense et à comprendre les sentiments de l'autre. Diez (1986) parle de la capacité à comprendre ce que l'autre dit. Farley et Ackridge (1987) et Kirschenbaum (1987) traitent de l'acquisition de la capacité à comprendre les autres. Marlowe (1985) signale les capacités à comprendre les idées des autres, à comprendre les sentiments, les croyances et les messages. Tanno et al. (1985) quant à eux indiquent les capacités à comprendre les messages verbaux et non verbaux. Lorion et Work (1987), enfin, mentionnent les capacités à percevoir et à identifier les sentiments de l'autre.

La capacité à initier une relation est une autre attitude que Goldstein et Ferrel (1987) visent à développer dans leurs interventions pour promouvoir les interactions communicatives. La recherche de Callas, Frosh et Michie (1987) portant sur l'observation de comportements dans le but d'orienter l'entraînement des habiletés sociales d'enfants identifie trois capacités relatives à l'initiation d'une relation: initier un contact physique, initier un contact verbal et rompre son isolement. La capacité à initier un contact apparaît aussi dans la démonstration qu'ont réalisée Agran et al. (1987) en regard des effets d'un entraînement des compétences sociales sur deux comportements sociaux identifiés comme essentiels pour l'acquisition d'un emploi. Dans leur recherche

décrite précédemment, Tanno et al. (1985) identifient également la capacité à initier un contact comme attitude à développer. Selon Coker et Coker (1985), la capacité à initier des conversations est une attitude qui doit être développée dans un programme d'entraînement des habiletés sociales, ce que soutiennent aussi Monteiro et al. (1987) mais en parlant plutôt de la capacité à initier des interactions sociales. D'une façon plus spécifique, Kirschenbaum (1987) mentionne que la capacité à demander à être intégré dans un sous-groupe constitue un exemple d'objectif favorisant l'adoption d'une image de soi positive à l'intérieur d'un programme de développement des habiletés sociales.

Outre la capacité à initier une relation, il apparaît aussi nécessaire de développer la capacité à désirer initier une relation. Tanno et al. (1985) mentionnent en effet que la capacité à rechercher la relation et celle d'avoir l'intention d'entrer en relation ont été identifiées suite à leur examen des tentatives des individus pour localiser les modes et habiletés de communication qu'ils peuvent utiliser. Dans leur programme d'entraînement des habiletés sociales, Coker et Coker (1985) favorisent aussi le développement de la capacité à rechercher des situations de communication. Enfin, Spitzberg et Hurt (1987) révèlent que cette capacité est une des compétences sociales ayant une incidence sur la solitude.

L'idée de favoriser une image positive de soi introduite plus haut est également une attitude que plusieurs considèrent nécessaire à développer. La description de l'importance de la qualité des relations entre pairs en fonction du développement social des enfants réalisée par Wallander et Hubert (1987) inclue en effet la capacité à avoir une estime de soi adéquate. La nécessité de favoriser le développement de l'estime de soi est aussi mentionnée par Coker et Coker (1985), Tanno et al. (1985), Wolff (1986) et

Caplan et al. (1987). Ces derniers mentionnent en plus les capacités à être satisfait de soi-même et à être satisfait de ses propres réalisations. Cette capacité à s'estimer soi-même est aussi mentionnée par Marlowe (1985), celui-ci parle cependant des capacités à avoir confiance en soi et à s'aimer soi-même.

Dans leur description d'un programme de développement des compétences sociales pour les personnes autistiques, Monteiro et al. (1987) mentionnent la nécessité de favoriser le développement des capacités à démontrer des comportements appropriés et à faire un choix de comportement. Cette capacité à employer des comportements adéquats a aussi été décrite par Agran et al. (1987) comme étant une capacité ayant des effets sur deux comportements sociaux identifiées comme essentiels pour l'acquisition d'un emploi. Selon Wallander et Hubert (1987), la capacité à choisir les bons comportements est également une attitude à favoriser dans le développement social de l'enfant. Tanno et al. (1985) identifient aussi cette capacité suite à leur examen des tentatives des individus pour localiser les modes et habiletés de communication qu'ils peuvent utiliser.

La capacité à s'affirmer est une autre attitude que Mireault et Royer (1983), Marlowe (1985) et Farley et Ackridge (1987) estiment nécessaire à développer. Davis et Oathout (1987) introduisent aussi cette capacité à l'intérieur de leur modèle de satisfaction des relations mais en parlent en terme de capacité à démontrer une assurance de soi et de capacité à être déterminé dans sa démarche. Ces derniers ajoutent cependant une autre capacité qui semble reliée à la précédente, celle d'être responsable. Mireault et Royer considèrent également qu'il faut favoriser l'acquisition de la capacité à envisager les conséquences de ses actions. Cette considération est aussi

identifiée par Tanno et al. (1985) suite à leur examen des tentatives des individus pour localiser les modes et habiletés de communication qu'ils peuvent utiliser. Les capacités à accepter la responsabilité de ses actions et à accepter la responsabilité de ses sentiments ont en effet été identifiées comme des habiletés de communication.

L'intervention communautaire auprès de jeunes enfants réalisée par Mireault et Royer (1983) basée sur l'acquisition de compétences sociales comprend aussi le développement de la capacité à parler suffisamment fort. Le modèle de satisfaction des relations proposé par Davis et Oathout (1987) favorise quant à lui le développement de la capacité à adopter un langage adéquat. Agran et al. (1987) adopte une position similaire en intégrant dans leur entraînement des compétences sociales la capacité à employer une verbalisation adéquate. D'après Coker et Coker (1985), il semble aussi que la capacité à avoir une apparence physique attrayante soit importante à développer puisqu'elle apparaît dans leur programme d'entraînement des habiletés sociales. Cette opinion est d'ailleurs partagé par Davis et Oathout qui parlent de développer la capacité à avoir une bonne présentation ainsi que par Wallander et Hubert (1987) qui favorisent l'acquisition de la capacité à avoir une apparence physique acceptable.

La capacité à faire confiance à l'autre est une capacité que quelques auteurs mentionnent comme étant nécessaire à développer. Dans ses hypothèses au sujet de la nature de la communication interpersonnelle retenues comme base d'un cours, Wolff (1986) spécifie en effet l'importance de développer la capacité à avoir confiance en l'autre. Les résultats d'une recherche de Caplan et al. (1987) portant sur les

dispositions transactionnelles, cognitives et affectives abondent dans le même sens en soulignant la nécessité de développer la capacité à se sentir en confiance avec l'autre. Spitzberg et Hurt (1987) quant à eux identifient la capacité à être confiant face à la communication comme une compétence sociale ayant une incidence sur la solitude.

Le programme de développement des compétences sociales pour les personnes autistiques décrit par Monteiro et al. (1987) favorise le développement de la capacité à aimer les contacts sociaux. Dans le même ordre d'idée, Davis et Oathout (1987) proposent de développer la capacité à aimer la présence des autres. Les travaux destinés à orienter l'entraînement des habiletés sociales d'enfants et réalisés par Callias, Frosh et Michie (1987) identifient les capacités à s'accommoder des démarches entreprises par les autres et à répondre positivement à l'approche, physique ou verbale, d'une autre personne vers soi. Davis et Oathout ajoutent dans leur modèle de satisfaction des relations le développement des capacités à encourager l'autre à s'exprimer et à vouloir partager avec l'autre. Tanno et al (1985) abondent dans le même sens après avoir identifié la capacité à vouloir exprimer ses idées tandis que Caplan et al. (1987) suggèrent de développer la capacité à fournir des encouragements à l'autre.

En résumé, les cinq capacités relatives aux attitudes le plus souvent mentionnées dans les écrits sont témoigner de l'intérêt, s'ouvrir à l'autre, écouter l'autre, respecter l'autre et comprendre l'autre.

Témoigner de l'intérêt, qui veut dire prendre l'autre en considération et même lui démontrer de l'affection, est une capacité exprimée par treize auteurs. La capacité à s'ouvrir à l'autre est mentionnée par onze auteurs qui la désignent comme la capacité à se révéler à l'autre. Neuf auteurs parlent de la capacité à écouter l'autre, c'est-à-dire de recevoir ses messages. La capacité à respecter l'autre signifie pour huit auteurs la capacité à tolérer et accepter les différences entre soi et l'autre. Comprendre l'autre est exprimé par sept auteurs qui en parlent comme une capacité à percevoir, identifier et saisir les messages de l'autre.

2.3.5 Les habiletés motrices

Suite à l'évaluation des effets d'un entraînement de comportements verbaux et non verbaux à partir d'interactions dyadiques non structurées, Kupke et al. (1984) suggèrent de favoriser le développement des capacités à détendre les membres du corps et à démontrer une posture détendue. Cette opinion est partagée par Farley et Ackridge (1987), dont la démonstration de l'efficacité de l'entraînement des habiletés sociales par l'enseignement des concepts de base au sujet des styles interpersonnels et par l'enseignement des moyens de communication inclue la capacité à être détendu. Davis et Osthout (1987) proposent de développer la capacité à agir calmement à l'intérieur de leur modèle de satisfaction des relations. Les résultats de la recherche de Spitzberg et Hurt (1987) expliquant la variance concernant la solitude par les compétences et habiletés sociales démontrent quant à eux l'influence de la capacité à se sentir à l'aise face à la communication.

La capacité à utiliser un langage non verbal relève aussi des habiletés motrices. La démonstration par Marlowe (1985) de la relation entre le niveau d'intelligence sociale et le succès interpersonnel, académique et professionnel souligne l'importance du développement de la capacité à s'exprimer non verbalement. La même conclusion est apportée par Goldstein et Ferrol (1987) dans les résultats qu'ils présentent suite à une intervention visant la promotion des interactions communicatives auprès d'enfants handicapés ayant des déficits de communication. Dans un autre programme d'entraînement des habiletés sociales pour personnes handicapées, Coker et Coker (1985) favorisent l'acquisition de la capacité à démontrer des expressions faciales. Par ailleurs, Callias, Frosh et Michie (1987) parlent de développer la capacité à communiquer physiquement à la suite des observations de comportements destinés à orienter l'entraînement des habiletés sociales auprès d'enfants. Dans l'énonciation de ses hypothèses au sujet de la nature de la communication interpersonnelle retenues comme base d'un cours, Wolff (1986) favorise le développement de la capacité à employer des codes non verbaux.

La capacité à maintenir un contact visuel est une habileté motrice que plusieurs auteurs suggèrent de développer. Mireault et Royer (1983) favorisent le développement de cette capacité à l'intérieur de leur intervention communautaire visant l'adaptation sociale de jeunes enfants par l'acquisition de compétences sociales. Le programme d'entraînement des habiletés sociales pour les personnes handicapées développé par Coker et Coker (1985) comprend aussi cette capacité. La description des huit orientations à respecter dans le développement des habiletés relatives aux interactions sociales de Diez (1986) inclue également la capacité à maintenir un contact visuel alors que les résultats de la recherche de Spitzberg et Hurt (1987) démontrent l'impact de la capacité à avoir

un contact visuel sur la solitude. Les conclusions des résultats d'une intervention visant la promotion des interactions communicatives de Goldstein et Ferrel (1987) ainsi que celles de l'évaluation des effets d'un entraînement de comportement verbaux et non verbaux de Kupke et al. (1984) soulignent l'importance de développer la capacité à regarder l'autre.

La notion de proxémique est aussi abordée par quelques auteurs en fonction du développement des habiletés motrices. Kupke et al. (1984) mentionnent la nécessité de développer la capacité à se tenir face à son interlocuteur. La même capacité est développée par Coker et Coker (1985) en plus de celle qui consiste à maintenir une distance rapprochée de l'autre et décrite dans leur programme d'entraînement des habiletés sociales pour personnes handicapées. Goldstein et Ferrel (1987) précisent suite aux résultats d'une intervention visant la promotion des interactions communicatives auprès d'enfants handicapés que la capacité à maintenir une distance de moins de trois pieds doit être développée.

En résumé, les capacités relatives aux habiletés motrices le plus souvent exprimées dans les écrits sont maintenir un contact visuel et utiliser un langage non verbal. La capacité à maintenir un contact visuel signifie pour six auteurs la capacité à regarder l'autre pendant l'interaction. Cinq auteurs mentionnent la capacité à utiliser un langage non verbal, c'est-à-dire employer des codes non verbaux.

La recension des écrits présentée dans ce chapitre est expliquée par l'absence d'un modèle théorique décrivant les résultats d'apprentissages relatifs aux différentes compétences sociales. Bien que plusieurs auteurs estiment que l'apprentissage des compétences sociales relève des domaines cognitifs, moteurs ainsi que des attitudes (Cartledge et Milburn, 1988; Davis et Oathout, 1987; Lorion et Work, 1987; Wallander et Hubert, 1987; Wolff, 1986), aucun chercheur n'identifie précisément les domaines d'apprentissage impliqués pour chaque compétence. Le présent chapitre a présenté les capacités recensées dans les écrits portant sur le sujet et les a classées en fonction de la taxonomie des résultats d'apprentissage de Gagné.

CHAPITRE III

Le cadre de référence

Ce troisième chapitre développe le cadre de référence élaboré à la suite de la recension des écrits présentée dans le chapitre précédent.

La recension des écrits sur les compétences sociales a permis d'identifier 293 capacités que les auteurs estiment nécessaires de développer. Parmi ces énoncés, plusieurs sont formulés différemment mais possèdent la même signification. Ils sont reformulés sous la même appellation et sont présentés à l'appendice 1. Les énoncés ne comportant pas de verbe d'action sont aussi reformulés. Suite à ces reformulations, le nombre total des énoncés est passé de 293 à 70.

3.1 Le classement des capacités selon les catégories de résultats d'apprentissage

Le classement des énoncés selon la taxonomie de Gagné est réalisé en rattachant à chaque capacité la définition de résultat d'apprentissage qui s'y rapporte le plus. Les cinq tableaux suivants présentent les capacités recensées et classifiées selon les cinq catégories de résultats d'apprentissage de Gagné. Ces tableaux précisent pour chacune des capacités quels sont les auteurs qui en ont fait mention et les ordonnent dans un ordre décroissant du nombre d'auteurs.

TABLEAU IV

Les capacités relatives aux attitudes recencées dans les écrits

CAPACITÉS À DÉVELOPPER	AUTEURS																					
	Agren	Cellas	Caplan	Celar	Davis	Diaz	Farley	Goldstein	Hardy	Kirschenbaum	Kupke	Loren	Marlowe	Mireault	Monteiro	Spitzberg	Terno	Waakman	Wallander	Watkins	Wolff
Témoigner de l'intérêt			√	√	√	√		√			√	√	√	√		√	√	√		√	
S'ouvrir à l'autre				√	√	√				√			√	√		√	√	√		√	√
Ecouter l'autre			√			√	√	√				√	√	√		√	√	√		√	√
Respecter l'autre					√	√	√		√			√	√	√	√		√				√
Comprendre l'autre			√			√	√			√		√	√				√	√	√		
Initier une relation	√	√		√				√		√					√		√				
S'estimer soi-même			√	√									√				√				√
Choisir les bons comportements	√														√		√				
Démontrer de l'empathie				√										√				√			√
Être détendu					√		√				√					√					
S'affirmer					√		√						√	√							
Choisir un langage adéquat	√				√								√								
Démontrer de la congruence entre le verbal et le non verbal						√					√									√	
Désirer initier une relation				√												√	√				
Faire confiance à l'autre			√													√					√
Prendre ses responsabilités					√																
Présenter une apparence physique acceptable				√	√													√			

TABLEAU IV

Les capacités relatives aux attitudes recencées dans les écrits (suite)

CAPACITÉS À DÉVELOPPER	AUTEURS																					
	Agran	Cellas	Caplan	Celer	Davis	Diaz	Farley	Goldstein	Hardy	Kirschenbaum	Kupke	Lorion	Marlowe	Mireault	Monteiro	Spitzberg	Tanno	Waskman	Wallander	Watkins	Wolff
Recevoir du feed-back																	√			√	√
Aimer être en présence de gens					√										√						
Désirer s'exprimer à l'autre					√												√				
Encourager l'autre à s'exprimer			√		√																
Accepter une relation initiée par l'autre		√																			
Avoir le sens de l'humour					√																
Demeurer dans le sujet de la conversation											√										
Démontrer de l'autonomie									√												
Démontrer sa disposition à écouter l'autre					√																
Désirer s'ouvrir à l'autre																	√				
Être soi-même																				√	
Montrer une image positive de soi										√											
Prendre des risques										√											
Rassurer l'autre					√																
Recevoir des compliments				√																	

TABLEAU V

Les capacités relatives à l'information verbale recensées dans les écrits

CAPACITÉS À DÉVELOPPER	AUTEURS																						
	Agran	Cellas	Caplan	Coker	Davis	Diez	Farley	Goldstein	Hardy	Kinscherbaum	Kupke	Lorion	Marlowe	Minsaut	Morisso	Spitzberg	Tanno	Wadsman	Wallander	Watkins	Wolf		
S'exprimer à l'autre	√		√	√	√	√	√	√	√	√				√	√	√	√		√				
Utiliser un langage verbal	√	√					√	√									√			√	√		
Donner du feed-back				√		√											√				√		
Faire des commentaires				√		√		√			√		√							√	√		
Répondre à l'autre								√			√	√	√				√						
Se présenter à l'autre									√								√						
Posséder un répertoire de réponses accessibles												√							√				
Posséder un vocabulaire relatif aux sentiments																							
Utiliser le "je"																		√					

TABLEAU VI

Les capacités relatives aux habiletés intellectuelles repérées dans les écrits

CAPACITÉS À DÉVELOPPER	AUTEURS																					
	Agran	Callias	Caplan	Coker	Davis	Diaz	Farley	Goldstein	Hardy	Kirschenbaum	Kupke	Loiron	Marlowe	Mireault	Monteiro	Spitzberg	Tavno	Watkman	Wallander	Watkins	Wolff
Identifier ses propres sentiments												√		√			√	√			
Se connaître soi-même					√					√										√	√
Comprendre selon le point de vue de l'autre					√							√									
Attendre un silence pour parler						√															
Comprendre le processus de la communication interpersonnelle																					√
Comprendre les problèmes selon son point de vue												√									
Connaître les effets du langage de son corps en écoutant						√															
Différencier ses croyances à l'aide d'observations objectives																				√	
Identifier les problèmes interpersonnels												√									
Interpréter le langage du corps de l'autre						√															

TABLEAU VII

Les capacités relatives aux habiletés motrices recensées dans les écrits

CAPACITÉS À DÉVELOPPER	AUTEURS																						
	Agran	Collias	Captain	Coker	Davis	Diaz	Farley	Goldstein	Hardy	Krachenbaum	Kupke	Lorain	Martowe	Mireault	Monteiro	Spitzberg	Tenno	Wadkman	Wallander	Watkins	Wulff
Maintenir un contact visuel				√		√		√			√			√		√					
Utiliser un langage non verbal		√		√				√					√								√
Se maintenir près de l'autre				√				√													
Se tenir face à l'autre				√							√										
Etablir un contact visuel								√													
Posséder des moyens corporels pour communiquer				√																	
Toucher à l'autre				√																	

TABLEAU VIII

Les capacités relatives aux stratégies cognitives recensées dans les écrits

CAPACITÉS À DÉVELOPPER	AUTEURS																					
	Agran	Cellas	Caplan	Coker	Davis	Diez	Farley	Goldstein	Hartj	Kirschenbaum	Kupke	Larson	Marbow	Mireault	Monteiro	Spitzberg	Tanno	Watkman	Wellender	Watkins	Wolff
Résoudre des problèmes			√		√	√	√		√	√		√	√	√			√				√
Poser des questions				√		√					√					√	√				
Démontrer un contrôle de soi		√							√	√									√		
Observer ses propres interactions							√											√		√	√
Vérifier sa compréhension							√	√	√									√			
Observer les interactions de l'autre																		√			√
Solliciter le feed-back									√											√	
Adapter son écoute						√															
Choisir son interlocuteur									√												
Faire des reflets																		√			
Observer le non verbal de l'autre							√														
Savoir comment exprimer ses émotions												√									

Afin de réduire une plus grande part de subjectivité possible, le classement des capacités a été soumis à deux juges qui avaient comme tâche de vérifier son adéquation. Ces deux juges sont professeurs d'université et spécialistes dans l'étude des résultats d'apprentissage. Une lettre leur expliquait le service demandé, c'est-à-dire d'identifier les capacités qui ne convenaient pas à la catégorie sous laquelle elles avaient été classifiées et d'indiquer dans ce cas dans quelle catégorie ils auraient classifié ces capacités. Une copie de la lettre remise aux juges apparait à l'appendice 2. Des corrections étaient effectuées dans le cas où un des deux juges suggérait des changements.

À la suite de leur vérification, les juges ont suggéré que les capacités à contrôler ses émotions, à observer ses propres interactions, à observer les interactions de l'autre, à adapter son écoute, à observer le non verbal de l'autre et à savoir comment exprimer ses émotions soient classées dans la catégorie des attitudes plutôt que dans celle des stratégies cognitives. De plus, les juges ont proposé de classifier les capacités à résoudre des problèmes et à choisir son interlocuteur à l'intérieur de la catégorie des habiletés intellectuelles de préférence à celle des stratégies cognitives.

Les tableaux IX à XIII présentent chacune des cinq catégories de résultats d'apprentissage avec les capacités qu'ils regroupent, leur fréquence d'apparition dans la littérature et le pourcentage de cette fréquence en fonction du

nombre total des énoncés retenus initialement (293). Étant donné les reformulations réalisées, des énoncés différents mais de significations communes peuvent provenir d'un même auteur. Cela explique pourquoi la fréquence d'apparition d'un énoncé peut ne pas correspondre au nombre total des auteurs les mentionnant. Les tableaux sont présentés dans un ordre décroissant selon l'importance de la fréquence totale d'apparition des capacités par catégorie. Ces tableaux correspondent au cadre de référence de cette recherche.

La catégorie qui regroupe la fréquence d'apparition d'énoncés la plus élevée est celle des attitudes (tableau IX). Cette catégorie englobe 174 apparitions de 38 capacités. Le total de cette fréquence d'apparition représente près de 60% des énoncés retenus initialement (/293). Les capacités "s'ouvrir à l'autre" et "témoigner de l'intérêt" apparaissent respectivement à 24 et 22 reprises. Ajoutées aux capacités "comprendre l'autre" (13 mentions), "respecter l'autre" (12 mentions) et "écouter l'autre" (11 mentions), ces capacités représentent à elles seules des attitudes comptant pour plus de 25% de tous les résultats d'apprentissage. Deux capacités sont mentionnées neuf fois, soit les capacités à initier une relation et à s'estimer soi-même. Treize capacités sont mentionnées de trois à six reprises. Enfin, dix huit capacités sont identifiées dans les écrits au moins une ou deux fois.

TABLEAIU IX

Fréquence des énoncés selon les capacités relatives aux attitudes

CAPACITÉS	FRÉQUENCE DES ÉNONCÉS	% (/293)
S'ouvrir à l'autre	24	8.19
Témoigner de l'intérêt	22	7.51
Comprendre l'autre	13	4.43
Respecter l'autre	12	4.09
Ecouter l'autre	11	3.75
Initier une relation	9	3.07
S'estimer soi-même	9	3.07
S'affirmer	6	2.04
Choisir les bons comportements	5	1.70
Être détendu	5	1.70
Démontrer de l'empathie	4	1.36
Démontrer un contrôle de soi	4	1.36
Désirer initier une relation	4	1.36
Observer ses propres interactions	4	1.70
Prendre ses responsabilités	4	1.70
Choisir un langage adéquat	3	1.02
Démontrer de la congruence entre le verbal et le non verbal	3	1.02
Faire confiance à l'autre	3	1.02
Présenter une apparence physique acceptable	3	1.02
Recevoir du feed-back	3	1.02
Accepter une relation initiée par l'autre	2	0.68
Aimer être en présence de gens	2	0.68
Désirer s'exprimer à l'autre	2	0.68
Encourager l'autre à s'exprimer	2	0.68
Observer les interactions de l'autre	2	0.68
Adapter son écoute	1	0.34
Avoir le sens de l'humour	1	0.34
Demeurer dans le sujet de la conversation	1	0.34
Démontrer de l'autonomie	1	0.34
Démontrer sa disposition à écouter l'autre	1	0.34
Désirer s'ouvrir à l'autre	1	0.34
Être soi-même	1	0.34
Montrer une image positive de soi	1	0.34
Observer le non verbal de l'autre	1	0.34
Prendre des risques	1	0.34
Rassurer l'autre	1	0.34
Recevoir des compliments	1	0.34
Savoir comment exprimer ses émotions	1	0.34
TOTAL (38)	**174**	**59.39**

Le tableau X présente les capacités regroupées dans la catégorie de l'information verbale. Cette catégorie de résultats d'apprentissage comprend neuf capacités dont le total de la fréquence d'apparition des énoncés compte pour près de 18% de tous les énoncés initiaux. La plus importante capacité de cette catégorie est "s'exprimer à l'autre" avec une fréquence de 19 apparitions. Les autres capacités qui se distinguent dans cette catégorie sont: "répondre à l'autre" avec 9 apparitions, "faire des commentaires" (8 mentions), "utiliser un langage verbal" (6 mentions) et "donner du feed-back" (5 mentions). Quatre capacités viennent ensuite avec une ou deux apparitions dans les écrits.

TABLEAU X

Fréquence des énoncés selon les capacités relatives à l'information verbale

CAPACITÉS	FRÉQUENCE DES ÉNONCÉS	% (/293)
S'exprimer à l'autre	19	6.49
Répondre à l'autre	9	3.07
Faire des commentaires	8	2.74
Utiliser un langage verbal	6	2.04
Donner du feed-back	5	1.70
Se présenter à l'autre	2	0.68
Posséder un répertoire de réponses accessibles	1	0.34
Posséder un vocabulaire relatif aux sentiments	1	0.34
Utiliser le "je"	1	0.34
TOTAL (9)	**52**	**17.74**

La catégorie des habiletés intellectuelles présentée dans le tableau XI est la troisième en importance avec douze capacités dont la fréquence totale est de 34 apparitions (11%). La capacité ayant été mentionnée le plus souvent est celle de résoudre des problèmes avec 15 apparitions. Les capacités "identifier ses propres sentiments" et "se connaître soi-même" apparaissent respectivement cinq et quatre fois tandis que 9 capacités sont mentionnées à une ou deux reprises.

TABLEAU XI

Fréquence des énoncés selon les capacités relatives aux habiletés intellectuelles

CAPACITÉS	FRÉQUENCE DES ÉNONCÉS	% (/293)
Résoudre des problèmes	15	5.12
Identifier ses propres sentiments	5	1.70
Se connaître soi-même	4	1.36
Comprendre selon le point de vue de l'autre	2	1.68
Attendre un silence pour parler	1	0.34
Choisir son interlocuteur	1	0.34
Comprendre le processus de la communication interpersonnelle	1	0.34
Comprendre les problèmes selon son point de vue	1	0.34
Connaître les effets du langage de son corps en écoutant	1	0.34
Différencier ses croyances à l'aide d'observations objectives	1	0.34
Identifier les problèmes interpersonnels	1	0.34
Interpréter le langage du corps de l'autre	1	0.34
TOTAL (12)	**34**	**11.61**

La quatrième catégorie, les habiletés motrices, regroupe sept capacités présentées dans le tableau XII. La capacité "maintenir un contact visuel" est apparue à 6 reprises. La capacité à utiliser un langage non verbal apparaît quant à elle cinq fois. Deux capacités ont une fréquence de deux apparitions: "se maintenir près de l'autre" et "se tenir face à l'autre". Enfin, trois capacités ont été mentionnées une fois. Au total, cette catégorie regroupe des énoncés dont la fréquence est de 18 apparitions.

TABLEAU XII

Fréquence des énoncés selon les capacités relatives aux habiletés motrices

CAPACITÉS	FRÉQUENCE DES ÉNONCÉS	% (/293)
Maintenir un contact visuel	6	2.04
Utiliser un langage non verbal	5	1.70
Se maintenir près de l'autre	2	0.68
Se tenir face à l'autre	2	0.68
Établir un contact visuel	1	0.34
Posséder des moyens corporels pour communiquer	1	0.34
Toucher à l'autre	1	0.34
TOTAL (7)	**18**	**6.14**

La dernière catégorie, celle des stratégies cognitives (tableau XIII) regroupe quatre capacités qui apparaissent à 15 reprises, soit 5% du total. La capacité ayant la plus grande fréquence est "poser des questions à l'autre" avec 7 apparitions, soit un peu plus de 2% du nombre total. La capacité suivante, "vérifier sa compréhension", vient avec une fréquence de cinq apparitions. En dernier lieu, les capacités à solliciter le feed-back et à faire des reflets sont mentionnées respectivement deux et une fois dans les écrits.

TABLEAU XIII

Fréquence des énoncés selon les capacités relatives aux stratégies cognitives

CAPACITÉS	FRÉQUENCE DES ÉNONCÉS	% (/293)
Poser des questions à l'autre	7	2.39
Vérifier sa compréhension	5	1.70
Solliciter le feed-back	2	0.68
Faire des reflets	1	0.34
TOTAL (4)	**15**	**5.12**

3.2 L'hypothèse de travail

Comme l'illustre le tableau XIV, la classification des capacités distribue les 293 énoncés retenus dans les écrits à l'intérieur de cinq catégories de résultats d'apprentissage, ou capacités apprises. La catégorie des attitudes regroupe la plus grande fréquence d'apparition d'énoncés (174 apparitions). La catégorie de l'information verbale regroupe les énoncés ayant la deuxième plus grande fréquence totale d'apparition (52). La troisième catégorie en importance selon la fréquence totale, les habiletés intellectuelles, 34 apparitions. Les deux dernières catégories, les habiletés motrices et les stratégies cognitives, regroupent respectivement des énoncés ayant une fréquence totale de 18 et 15 apparitions.

TABLEAU XIV

L'ordre des catégories de résultats d'apprentissage selon le nombre d'énoncés

CATÉGORIES DE RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	NOMBRE D'ÉNONCÉS (/293)
Attitudes	174 (59.39%)
Information verbale	52 (17.74%)
Habiletés intellectuelles	34 (11.61%)
Habiletés motrices	18 (6.14%)
Stratégies intellectuelles	15 (5.12%)
TOTAL	**293 (100%)**

L'examen de l'ordonnancement des catégories de résultats d'apprentissage présenté au tableau XIV fournit des données quantitatives qui permettent de formuler l'hypothèse de travail suivante: LES ATTITUDES REPRÉSENTENT LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE LES PLUS IMPORTANTS QU'UNE PERSONNE DOIT POSSÉDER POUR ÉTABLIR OU MAINTENIR DES RELATIONS INTERPERSONNELLES.

En résumé, la taxonomie de Gagné a été appliquée aux compétences sociales recensées à l'intérieur de la littérature portant sur ce sujet. Cette classification distribue les 293 énoncés retenus dans cinq catégories de résultats d'apprentissage, ou capacités apprises. La catégorie des attitudes regroupe le plus grand nombre d'énoncés (38) et le plus d'énoncés avec une forte fréquence d'apparition (5 énoncés avec 11 apparitions et plus). La catégorie de l'information verbale regroupe neuf énoncés ayant la deuxième plus grande fréquence totale d'apparition (52). La troisième catégorie en importance, les habiletés intellectuelles, regroupe 12 énoncés pour une fréquence totale de 34 apparitions. Les deux dernières catégories, les habiletés motrices et les stratégies cognitives, regroupent respectivement 7 et 4 énoncés pour une fréquence totale de 18 et 15 apparitions.

Les résultats présentés précédemment constituent un cadre d'analyse théorique qui permet la formulation d'une hypothèse de travail qui demande à être vérifiée par l'opinion de personnes ayant une vision plus pragmatique des compétences sociales. Une enquête par questionnaire est donc réalisée dans ce but .

Chapitre IV

Méthodologie de l'enquête

Rappelons que l'objet de cette recherche est d'identifier les résultats d'apprentissage requis au maintien ou au développement des compétences sociales dans une perspective de prévention en santé mentale tels que perçu par des praticiens. Les praticiens professionnels oeuvrant dans le domaine communautaire auprès de personnes en besoin de services sociaux sont des répondants aptes à identifier ces compétences.

4.1 L'échantillonnage

L'échantillonnage des répondant(e)s s'est réalisé à partir du bottin des ressources en santé mentale (Région 04-C) du Département de Santé Communautaire du Centre hospitalier Ste-Marie (édition remise à jour, 1989). Dans un premier temps, les organismes communautaires offrant des services sociaux à une clientèle externe (non pas à une clientèle en service interne) de la région du Trois-Rivières métropolitain sont recensés. Parmi ces organismes, sont retenus ceux qui emploient des professionnels rémunérés intervenant auprès de personnes en besoin de services sociaux et qui, par leur travail, aident au maintien de la santé mentale dans la population. Tous ces organismes sont ensuite rejoints par téléphone pour, d'une part, vérifier qui sont les professionnels rémunérés travaillant chez-eux et demander leur nom; d'autre part pour les aviser qu'ils recevront un questionnaire

par le courrier et enfin, pour vérifier l'exactitude de l'adresse indiquée dans le bottin. Une copie du message téléphonique employé pour ces appels est présentée à l'appendice 3. Suite à cette démarche, un échantillon de 99 répondant(e)s est formé.

4.2 Le questionnaire

Le questionnaire destiné à ces répondant(e)s est constitué de trois sections. La première est une lettre de présentation introduisant le questionnaire. La deuxième est constituée de questions destinées à obtenir des données descriptives sur les personnes répondantes. La troisième section est le questionnaire concernant les variables de cette recherche. Le tout est présenté sous la forme d'un feuillet de quatre pages (une copie du feuillet est présentée dans les pages suivantes).

La section portant sur les données descriptives relatives aux personnes répondantes compte sept questions: 1- l'âge, 2- le sexe, 3- la profession, 4-le genre d'établissement où le (la) répondant(e) exerce sa profession, 5- le nombre d'années d'expérience dans cette profession, 6- la clientèle du (de la) répondant(e) et 7- la caractéristique principale du style d'intervention pratiqué (en groupe/en individuel). L'objectif poursuivi par la collecte de ces données est d'avoir une vision du profil des répondant(e)s. Il n'est aucunement question ici d'envisager des études corrélatives ou comparatives en fonction des répondant(e)s.

EXEMPLE DU QUESTIONNAIRE

Le 19 janvier 1990

Bonjour,

Depuis quelques années, plusieurs programmes de prévention et de promotion de la santé mentale furent mis sur pied au Québec. La plupart d'entre eux estiment qu'il est profitable de favoriser la compétence sociale chez les personnes en besoin de services sociaux.

M. François Cossette de l'Université du Québec à Trois-Rivières, conjointement avec nous, menons une recherche pour connaître les éléments spécifiques qui devraient être inclus dans un programme de prévention en santé mentale.

En répondant au questionnaire ci-joint, vous remplirez un rôle essentiel dans ce processus de connaissance puisque ce n'est que par votre intervention que nous connaîtrons la réponse à cette question importante.

Vous avez été retenu comme répondant(e) à ce questionnaire parce que nous croyons que vous avez, en tant que praticien(ne), une juste connaissance des besoins des personnes en matière de relations interpersonnelles.

Prenez quelques minutes de votre temps, dès que possible, pour répondre aux deux questions et retournez le questionnaire par l'enveloppe qui nous est adressée.

Vous n'avez pas à inscrire votre nom sur le questionnaire puisque toutes les informations doivent demeurer confidentielles.

Merci de votre collaboration.

François Cossette,
Equipe de recherche en
communication et communauté
Université du Québec à
Trois-Rivières

et

Daniel Boisvert, Ph. D.
Equipe de recherche en
communication et communauté
Université du Québec à
Trois-Rivières

QUESTIONNAIRE

Données descriptives sur la personne répondante

A) Âge: _____

B) Sexe:
- ☐ Féminin
- ☐ Masculin

C) Profession: _____

D) Genre d'établissement où vous exercez votre profession:
- ☐ Centre de réadaptation
- ☐ Centre hospitalier
- ☐ C.L.S.C.
- ☐ Communautaire
- ☐ Autre: _____

E) Année(s) d'expérience dans la profession: _____

F) Clientèle:
- ☐ Déficience intellectuelle
- ☐ Personnes âgées
- ☐ Psychiatrie
- ☐ Toxicomanie
- ☐ Autre: _____

G) Caractéristique principale de votre style d'intervention:
- ☐ En groupe
- ☐ En individuel
- ☐ Les deux

Situation: **Pour vivre en société tout en ayant une "bonne" santé mentale, on considère que toute personne doit posséder certaines capacités individuelles pour avoir et maintenir des relations avec les autres.**

Question I: Identification des capacités individuelles.

- Exemple de capacités individuelles:

En alpinisme, les membres de l'équipe doivent posséder certaines capacités individuelles pour réussir l'escalade d'une montagne: aimer la vie au grand air, marcher dans la neige et la glace, choisir le meilleur endroit pour faire l'ascension, aviser les autres membres en cas de danger, savoir comment résoudre un problème d'engelure.

- Question.

Quelles sont, selon vous, les capacités qu'une personne doit posséder pour avoir des interrelations avec d'autres individus?

Question 2: Quelles sont les capacités individuelles les plus importantes?

- Explication.

Parmi les capacités individuelles que vous avez identifiées à la question 1, écrivez les cinq capacités les plus importantes. Commencez votre liste par la capacité la plus importante. Vous n'avez pas à justifier vos choix.

- 1ère (la plus importante) _____
_____
_____

- 2e _____
_____
_____

- 3e _____
_____
_____

- 4e _____
_____
_____

- 5e _____
_____
_____

C'est déjà la fin. Merci de votre collaboration.

François Cossette,
Equipe de recherche en
communication et communauté
Université du Québec à
Trois-Rivières

et

Daniel Boisvert, Ph. D.
Equipe de recherche en
communication et communauté
Université du Québec à
Trois-Rivières

Le questionnaire, quant à lui, est composé de deux questions. La première est formulée comme suit: "Quelles sont, selon vous, les capacités qu'une personne doit posséder pour avoir des interrelations avec d'autres individus?". Cette question est précédée d'une mise en situation et d'un exemple de capacités individuelles. La deuxième question demande au (à la) répondant(e) d'identifier parmi les capacités qu'il a déjà énoncé les cinq qu'il considère les plus importantes et de les présenter dans un ordre décroissant. Ainsi, les répondant(e)s fourniront une liste des compétences dont la fréquence d'apparition et la pondération seront évaluées.

L'ensemble du questionnaire a été soumis à un pré-test auprès de six personnes, soit trois ergothérapeutes travaillant auprès d'une clientèle psychiatrique et trois professeurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Suite à ce pré-test des modifications ont été apportées à la typographie, à la formulation de la description de la mise en situation de la question 1, à la formulation de la deuxième question et à la formulation de la lettre de présentation.

Tous les questionnaires sont adressés personnellement aux répondant(e)s. Une enveloppe retour pré-adressée et timbrée est incluse dans l'envoi. Un code individuel pour chacun(e) des répondant(e)s est inscrit sur cette enveloppe afin d'identifier les personnes qui devront être relancées et celles qui devront être remerciées pour leur collaboration. La lettre de rappel est envoyée aux personnes n'ayant pas répondu un mois après le premier envoi et contient encore une fois le questionnaire et une enveloppe de retour pré-adressée, timbrée et codée (une copie de la lettre de rappel est présenté en appendice 4).

4.3 Le traitement des données

Le traitement des données recueillies auprès des répondant(e)s est réalisé en tenant compte des variables descriptives ainsi que des variables de la recherche.

En ce qui concerne les variables descriptives, les réponses recueillies en regard de l'âge, du sexe, de la profession, du genre d'établissement de travail, du nombre d'années d'expérience, de la clientèle et du style d'intervention, sont calculées en nombre et en pourcentage.

Pour les variables de la recherche, les réponses sont dépouillées comme suit:

En ce qui a trait à la première question ouverte portant sur la liste des capacités qu'une personne doit posséder pour avoir des interrelations avec d'autres individus, une première opération permet de reformuler les réponses ayant la même signification. Dans une deuxième étape, les capacités sont classifiées selon le cadre de référence. La dernière étape consiste à dénombrer et à calculer en pourcentage les capacités selon les catégories de résultats d'apprentissage.

Pour la deuxième question ouverte qui demande aux personnes répondantes d'identifier les cinq capacités les plus importantes de leur liste, quatre opérations sont faites. Dans un premier temps, une pondération de 5, 4, 3, 2, 1 est attribuée à chaque capacité selon leur rang. La plus importante reçoit une cote de 5, la deuxième en importance est cotée 4 et ainsi de suite. La deuxième étape consiste à reformuler les capacités ayant la même signification, à additionner leurs cotes et à dresser une liste

des capacités avec leur cote. Dans une troisième opération, les capacités de cette liste sont classifiées selon le cadre de référence et un ordre d'importance est établi d'après les catégories de résultats d'apprentissage. Enfin, la dernière étape dresse une liste des capacités les plus représentatives parmi les capacités importantes selon le critère de la moyenne d'importance. Cette moyenne est établie en divisant le nombre total de point d'importance par le nombre de capacités importantes identifiées par les personnes répondantes.

CHAPITRE V

Présentation et analyse des résultats

La collecte des données par la poste a permis de recueillir les réponses de 41 répondant(e)s, sur une possibilité de 99 sujets. Deux questionnaires sont cependant éliminés parce que les sujets n'ont pas répondu aux questions ouvertes. Il reste donc 39 questionnaires complétés utilisables, ce qui représente 39.34% de l'échantillon initialement constitué.

Ce chapitre d'étude des résultats comprend deux parties. La première présente et analyse les résultats pour les variables descriptives des personnes répondantes. La deuxième présente et analyse les résultats obtenus aux questions ouvertes portant sur les variables de la recherche. L'analyse des résultats permet aussi, dans cette deuxième partie, de dresser une nouvelle liste des résultats d'apprentissage requis au maintien ou au développement des compétences sociales. Cette nouvelle liste tient compte à la fois de la recension des écrits et des réponses exprimées par les répondant(e)s. Enfin, une dernière liste est élaborée dans le but de présenter les résultats d'apprentissages les plus importants pour le maintien ou le développement des compétences sociales.

5.1 Présentation des résultats relatifs aux variables descriptives

Pour chacune des variables descriptives, les résultats sont présentés en tableaux. Une description des principales caractéristiques des résultats suit chacun des tableaux.

5.1.1 Le sexe des répondant(e)s

TABLEAU XV

Sexe des répondant(e)s

SEXE	NOMBRE	%
Femmes	29	74.35
Hommes	10	25.65
TOTAL	39	100

Le pourcentage de femmes ayant répondu au questionnaire est presque trois fois plus élevé que celui des hommes.

5.1.2 L'âge des répondant(e)s

Sept catégories d'âge permettent d'identifier les répondant(e)s. Les résultats obtenus pour chacune de ces catégories sont présentées au tableau XVI.

TABLEAU XVI

Âge des répondant(e)s

ÂGE	NOMBRE	%
Moins de 25 ans	1	2.56
De 26 à 30 ans	10	25.65
De 31 à 35 ans	13	33.32
De 36 à 40 ans	4	10.26
De 41 à 45 ans	4	10.26
De 46 à 50 ans	2	5.13
Plus de 51 ans	4	10.26
Indéterminé	1	2.56
TOTAL	**39**	**100**

La catégorie d'âge la plus représentée est celle des 31 à 35 ans, ce qui représente le tiers des répondant(e)s. Les personnes âgées entre 26 et 30 ans suivent avec une proportion de 25.65%. Trois catégories d'âge contiennent le même nombre de répondant(e)s, celle de 36 à 40 ans, de 41 à 45 ans et celle de plus de 51 ans avec une proportion de 10.26% chacune.

5.1.3 La profession des répondant(e)s

TABLEAU XVII

Profession des répondant(e)s

PROFESSION	NOMBRE	%
Accompagnant(e)	1	2.56
Agent(e) de formation	3	7.69
Agent(e) de relation humaine	5	12.83
Animateur(trice)	1	2.56
Conseiller(ère)	2	5.13
Coordonnateur(trice)	1	2.56
Généagogue	2	5.13
Infirmier(ère)	4	10.25
Professeur(e)	2	5.13
Psycho-éducateur(trice)	2	5.13
Psychologue	3	7.69
Psychothérapeute	1	2.57
Récréologue	1	2.57
Sexologue	2	5.13
Technicien(ne) en travail social	3	7.69
Travailleur(euse) social	6	15.38
TOTAL	**39**	**100**

La profession regroupant le plus grand nombre de répondant(e)s est celle de travailleur(euse) sociale avec une proportion de 15.38%. Cinq personnes répondantes sont des agent(e)s de relation humaines (12.83%). Les infirmiers(ères) représentent 10.25% des répondant(e)s.

5.1.4 Le genre d'établissement où les répondant(e)s exercent leur profession

TABLEAU XVIII

Genre d'établissement où les répondant(e)s exercent leur profession

ÉTABLISSEMENT	NOMBRE	%
Centre de réadaptation	0	0
Centre hospitalier	0	0
C.L.S.C.	9	23.08
Communautaire	19	48.72
Autres	11	28.20
TOTAL	**39**	**100**

La catégorie du genre d'établissement où les répondant(e)s exercent leur profession et qui est la plus représentée est celle des établissements communautaires avec 48.72%, ce qui est près de la moitié des répondant(e)s. La catégorie "autre" regroupe onze répondant(e)s (28.20%). Cette catégorie comprend quatre personnes travaillant dans une clinique externe de psychiatrie, trois dans des institutions scolaires, deux à l'Office de la Personne Handicapée du Québec (O.P.H.Q.) et deux personnes dans des milieux non identifiés. Enfin, neuf personnes répondantes exercent leur profession dans un Centre Local de Service Communautaire (C.L.S.C.). Il est intéressant de noter que les catégories "Centre de réadaptation" et "Centre hospitalier" ne regroupent aucune personne répondante.

5.1.5 Le nombre d'années d'expérience des répondant(e)s

Sept catégories d'années d'expérience permettent d'identifier les répondants. Les résultats obtenus pour chacune de ces catégories sont présentés au tableau XIX.

TABLEAU XIX

Années d'expérience des répondant(e)s

ANNÉES D'EXPÉRIENCE	NOMBRE	%
Moins de 3 ans	10	25.65
De 4 à 6 ans	11	28.21
De 7 à 9 ans	2	5.13
De 10 à 12 ans	4	10.25
De 13 à 15 ans	3	7.69
De 16 à 19 ans	3	7.69
Plus de 20 ans	6	15.38
TOTAL	**39**	**100**

La catégorie d'années d'expérience la plus représentée est celle de 4 à 6 ans avec 11 personnes répondantes, soit 28.21%, ce qui est plus du quart de l'échantillon. La seconde catégorie en importance est celle de moins de trois années d'expérience, elle regroupe aussi plus d'un autre quart de l'échantillon (25.65%). La catégorie de plus de 20 années d'expérience suit avec une représentation de six répondant(e)s (15.38%).

5.1.6 La clientèle des répondant(e)s

TABLEAU XX

Clientèle des répondant(e)s

CLIENTÈLE	NOMBRE	%
Déficience intellectuelle	0	0
Personnes âgées	6	15.38
Psychiatrie	5	12.82
Toxicomanie	2	5.13
Autres	26	66.67
TOTAL	39	100

Six répondant(e)s exercent leur profession auprès d'une clientèle constituée de personnes âgées (15.38%). La catégorie de la clientèle psychiatrique regroupe cinq personnes répondantes (12.82%). La catégorie de la clientèle en toxicomanie comprend deux répondant(e)s (5,13%). Enfin, la catégorie autre clientèle représente le deux tiers des répondant(e)s (66.67%). Cette dernière catégorie comprend, entre autres, six personnes répondantes travaillant auprès d'adolescents, trois auprès de personnes agressées sexuellement, trois auprès de femmes en recherche d'emploi, deux auprès de familles et deux auprès de personnes handicapées.

5.1.7 Le style d'intervention des répondant(e)s

TABLEAU XXI

Style d'intervention des répondant(e)s

STYLE D'INTERVENTION	NOMBRE	%
En groupe	2	5.13
En individuel	16	41.03
Les deux	21	53.84
TOTAL	**39**	**100**

Plus de la moitié des répondant(e)s, soit 21 (53.84%), est regroupée dans la catégorie du style d'intervention autant en groupe qu'en individuel (les deux). Seize répondant(e)s pratiquent une intervention en individuel et deux en groupe.

En résumé, les résultats présentés dans les sept tableaux précédents permettent de faire ressortir le portrait-type de ce groupe de répondant(e)s. Ce groupe est en majeure partie composé de femmes (74.35%) et plus de la moitié (61.53%) est âgée de moins de 36 ans. Plus du tiers (48.46%) est composé soit de travailleurs(euses) sociaux, agent(e)s de relations humaines, infirmier(ère)s. Plus du deux tiers (71.80%) des répondant(e)s exercent leur profession dans un établissement communautaire ou dans un C.L.S.C. et plus de la moitié a moins de sept années d'expérience. Les

répondant(e)s travaillent en plus grand nombre auprès d'adolescents (15.38%), de personnes âgées (15.38%) ou auprès d'une clientèle psychiatrique (12.82%). Enfin, plus de la moitié des répondant(e)s (53.84%) pratique une intervention autant en groupe qu'en individuel.

5.2 Présentation et analyse des capacités qu'une personne doit posséder pour avoir ou maintenir des relations interpersonnelles selon le nombre

Les 39 questionnaires retenus ont permis de relever 308 énoncés de capacités qu'une personne doit posséder pour avoir ou maintenir des relations interpersonnelles. Ces énoncés sont classifiés dans les cinq catégories de résultats d'apprentissage du cadre de référence: attitudes, habiletés intellectuelles, information verbale, habiletés motrices et stratégies cognitives.

La démarche de reformulation appliquée aux énoncés recensés dans les écrits est aussi réalisée avec les énoncés identifiés par les répondant(e)s. Ces énoncés tels que formulés par les répondant(e)s apparaissent avec leur reformulation à l'appendice 5.

Les tableaux suivants présentent les catégories d'apprentissage regroupant les capacités mentionnées par les répondant(e)s. Le nombre d'énoncés pour chacune des capacités est aussi indiqué avec le pourcentage qu'il représente par rapport à sa catégorie et par rapport à l'ensemble des capacités. Les capacités précédées d'un * indique qu'elles sont nouvelles par rapport à la grille de référence.

5.2.1 Le nombre d'énoncés selon les capacités relatives aux attitudes

TABLEAU XXII

Les capacités relatives aux attitudes selon le nombre

CAPACITÉS	NOMBRE D'ÉNONCÉS	% (/240)	% (/308)
Respecter l'autre	33	13.75	10.71
S'ouvrir à l'autre	28	11.66	9.09
Ecouter l'autre	27	11.25	8.76
S'estimer soi-même	26	10.83	8.44
Témoigner de l'intérêt	18	7.50	5.84
Comprendre l'autre	14	5.83	4.54
Désirer initier une relation	14	5.83	4.54
Faire confiance à l'autre	9	3.75	2.92
Choisir les bons comportements	8	3.33	2.59
Aimer être en présence de gens	6	2.50	1.94
Avoir le sens de l'humour	6	2.50	1.94
S'affirmer	6	2.50	1.94
Démontrer de l'autonomie	5	2.08	1.62
Démontrer de l'empathie	5	2.08	1.62
Choisir un langage adéquat	4	1.66	1.29
*Accepter les critiques	3	1.25	0.97
Initier une relation	3	1.25	0.97
*Résister au stress	3	1.25	0.97
*Faire des compromis	2	0.83	0.65
Prendre des risques	2	0.83	0.65
Savoir comment exprimer ses émotions	2	0.83	0.65
Demeurer dans le sujet de la conversation	1	0.42	0.33
Démontrer de la congruence entre le verbal et le non verbal	1	0.42	0.33
*Démontrer de la maturité	1	0.42	0.33
Démontrer un contrôle de soi	1	0.42	0.33
*Désirer comprendre l'autre	1	0.42	0.33
*Désirer écouter l'autre	1	0.42	0.33
*Désirer respecter l'autre	1	0.42	0.33
Désirer s'exprimer à l'autre	1	0.42	0.33
*Donner un sens à sa vie	1	0.42	0.33
*Equilibrer la parole et l'écoute	1	0.42	0.33
Prendre ses responsabilités	1	0.42	0.33
Recevoir du feed-back	1	0.42	0.33
*Recevoir l'affection de l'autre	1	0.42	0.33
*Reconnaître les richesses personnelles de l'autre	1	0.42	0.33
*Respecter les codes sociaux	1	0.42	0.33
*Tolérer les silences	1	0.42	0.33
TOTAL (37 capacités)	248	100	77.93

Dans cette catégorie, 37 capacités sont identifiées comme des attitudes, regroupant 240 énoncés exprimés par les répondant(e)s. C'est la catégorie la plus importante (240 énoncés sur 308) parmi toutes les catégories de résultats d'apprentissage.

De ces 37 capacités relatives aux attitudes, 24 capacités avaient déjà été relevées dans la liste des capacités recensées dans les écrits et classifiées dans les catégories de résultats d'apprentissage. Il y a donc treize nouvelles capacités qui s'ajoutent à cette première liste.

Par ordre d'importance ces nouvelles capacités sont: accepter les critiques (1.25%), résister au stress (1.25%), faire des compromis (0.83%), démontrer de la maturité (0.42%), désirer comprendre l'autre (0.42%), désirer écouter l'autre (0.42%), désirer respecter l'autre (0.42%), donner un sens à sa vie (0.42%), équilibrer la parole et l'écoute (0.42%), recevoir l'affection de l'autre (0.42%), reconnaître les richesses personnelles de l'autre (0.42%), respecter les codes sociaux (0.42%) et tolérer les silences (0.42%). Ensemble, ils totalisent 7.53% des énoncés de cette catégorie.

Les capacités à respecter l'autre (13.75%), à s'ouvrir à l'autre (11.66%), à écouter l'autre (11.25%), à témoigner de l'intérêt (7.5%) et à comprendre l'autre (5.83%) étaient aux cinq premiers rang dans la grille théorique. La capacité à s'estimer soi-même (10.83%) était quant à elle au septième rang de la grille de référence.

5.2.2 Le nombre d'énoncés selon les capacités relatives aux habiletés intellectuelles

TABLEAU XXIII

Les capacités relatives aux habiletés intellectuelles selon le nombre

CAPACITÉS	NOMBRE D'ÉNONCÉS	% (/40)	% (/308)
Se connaître soi-même	14	35.0	4.54
Résoudre des problèmes	7	17.5	2.27
*S'auto-critiquer	6	15.0	1.94
*Analyser ce que l'autre dit	5	12.5	1.62
*Connaître les codes sociaux	2	5.0	0.65
Identifier ses propres sentiments	2	5.0	0.65
*Analyser les situations	1	2.5	0.33
Comprendre selon le point de vue de l'autre	1	2.5	0.33
*Connaître des moyens de communication	1	2.5	0.33
*Démontrer de la créativité	1	2.5	0.33
TOTAL (10 capacités)	40	100	12.99

Dans cette catégorie, dix capacités relatives aux habiletés intellectuelles regroupant 40 énoncés sont identifiées par les répondant(e)s. Cette catégorie vient au deuxième rang par ordre du nombre parmi les catégories de résultats d'apprentissage (40 sur 308) alors qu'elle occupait le troisième dans le cadre d'analyse.

Le tableau des capacités relatives aux habiletés intellectuelles fait état de six nouvelles capacités: s'auto-critiquer (15%), analyser ce que l'autre dit (12.5%), connaître les codes sociaux (5%), analyser les situations (2.5%), connaître des moyens de communication (2.5%) et démontrer de la créativité (2.5%).

5.2.3 Le nombre d'énoncés selon les capacités relatives à l'information verbale

TABLEAU XXIV

Les capacités relatives à l'information verbale

CAPACITÉS	NOMBRE D'ÉNONCÉS	% (/21)	% (/308)
S'exprimer à l'autre	12	57.15	3.89
Utiliser un langage verbal	6	28.57	1.94
Donner du feed-back	1	4.76	0.33
Faire des commentaires	1	4.76	0.33
Répondre à l'autre	1	4.76	0.33
TOTAL (5 capacités)	**21**	**100**	**6.82**

La catégorie des capacités relatives à l'information verbale est la troisième catégorie, par ordre d'importance du nombre, des résultats d'apprentissage. Elle regroupe 21 énoncés sous cinq capacités, ce qui représente 6.82% des résultats d'apprentissages identifiés par les répondant(e)s.

Il est intéressant de noter que les répondant(e)s n'ont ajouté aucune nouvelle capacité dans cette catégorie. Ils ont plutôt réduit leur nombre de neuf à cinq. Aussi, cette catégorie a permuté de rang avec celle des habiletés intellectuelles par rapport au cadre d'analyse, alors que l'information verbale y occupait la deuxième position.

Le tableau XXV présente la dernière catégorie regroupant des capacités identifiées par les répondant(e)s. La catégorie des habiletés motrices regroupe deux capacités sous sept énoncés pour une proportion de 2.27% par rapport aux 308 énoncés compilés. Encore une fois, aucune nouvelle capacité est ajoutée au cadre de référence. Au contraire, une réduction de cinq capacités est constatée.

5.2.4 Le nombre d'énoncés selon les capacités relatives aux habiletés motrices

TABLEAU XXV

Les capacités relatives aux habiletés motrices

CAPACITÉS	NOMBRE D'ÉNONCÉS	% (/7)	% (/308)
Utiliser un langage non verbal	6	85.72	1.94
Posséder des moyens corporels pour communiquer	1	14.28	0.33
TOTAL (3 capacités)	7	99.99	2.27

Il est intéressant de constater que la classification des capacités identifiées par les répondant(e)s n'attribue aucun énoncé dans la catégorie des stratégies cognitives. Il s'agit ici d'une absence de quatre capacités en comparaison du cadre de référence.

Le tableau XXVI, à la page suivante, présente les cinq catégories de résultats d'apprentissage et indique pour chacune le nombre d'énoncés qu'elle regroupe ainsi que le pourcentage (/308).

La catégorie des attitudes regroupe plus du trois quart (77,92%) de toutes les capacités identifiées par les répondant(e)s. La catégorie de résultats d'apprentissage ayant le deuxième plus grand nombre d'énoncés est celle des habiletés intellectuelles avec 40 capacités identifiées (12,98%). La catégorie de l'information verbale regroupe 6.81% des capacités et celle des habiletés motrices 2.27%. La catégorie des stratégies cognitives ne regroupe quant à elle aucune des capacités identifiées par les répondant(e)s.

TABLEAU XXVI

Le nombre d'énoncés par catégorie de résultats d'apprentissage

CATÉGORIES DE RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	NOMBRE D'ÉNONCÉS	%
Attitudes	240	77.92
Habiletés intellectuelles	40	12.99
Information verbale	21	6.82
Habiletés motrices	7	2.27
Stratégies cognitives	0	0
TOTAL	308	100

En résumé, les tableaux des capacités relatives aux résultats d'apprentissage fournissent des données quantitatives qui permettent d'ordonner les catégories selon le nombre de capacités et le nombre d'énoncés. Les attitudes regroupent 37 capacités pour 240 énoncés. C'est la plus importante catégorie autant pour le nombre de capacités que pour le nombre d'énoncés. La catégorie des habiletés intellectuelles regroupe le deuxième plus grand nombre d'énoncés (40) et de capacités (10). Les énoncés et capacités relatives à l'information verbale suivent avec un nombre respectif

de 21 énoncés et 5capacités. La quatrième catégorie de résultats d'apprentissage en importance est celle des habiletés motrices avec sept énoncés et deux capacités. Enfin, aucune capacité et aucun énoncé ne sont classifiés dans la catégorie des stratégies cognitives.

5.3 Présentation et analyse des capacités qu'une personne doit posséder pour avoir ou maintenir des relations interpersonnelles selon l'importance accordée par les répondant(e)s

Deux questions ouvertes concernant les résultats d'apprentissage requis au maintien ou au développement des compétences sociales étaient posées aux sujets de la recherche. La première question demandait aux sujets d'identifier les capacités qu'une personne doit posséder pour avoir ou maintenir des relations interpersonnelles. Les résultats obtenus à cette question ont été présentés plus haut.

La deuxième question ouverte leur demandait d'identifier, par ordre d'importance, les cinq capacités les plus importantes parmi leurs premières réponses. Une cote de 5, 4, 3, 2, ou 1 a été attribuée à chacune de ces capacités. La cote cinq a été attribuée à la capacité la plus importante, la cote quatre à la deuxième et ainsi de suite. Les cotes ont été additionnées pour chacune des capacités et pour chaque catégorie afin d'obtenir un ordre d'importance déterminé par les répondant(e)s mêmes.

Les appendices 6 à 9 présentent pour chacune des catégories de résultats d'apprentissage les listes des capacités importantes identifiées par les répondant(e)s. Chaque liste montre aussi la somme des cotes attribuées à chacune des capacités.

5.3.1 Importance des capacités relatives aux attitudes

TABLEAU XXVII

Importance des capacités relatives aux attitudes

CAPACITÉS	IMPORTANCE	% (/485)	% (/573)
Ecouter l'autre	68	14.02	11.86
S'estimer soi-même	67	14.41	11.69
Respecter l'autre	55	11.83	9.60
S'ouvrir à l'autre	50	10.75	8.73
Témoigner de l'intérêt	38	8.17	6.63
Comprendre l'autre	30	6.45	5.24
Désirer initier une relation	30	6.45	5.24
Faire confiance à l'autre	24	5.16	4.19
Aimer être en présence de gens	19	4.09	3.32
Choisir un langage adéquat	13	2.80	2.27
Démontrer de l'empathie	10	2.15	1.75
Choisir les bons comportements	8	1.72	1.40
S'affirmer	8	1.72	1.40
Avoir le sens de l'humour	7	1.51	1.22
Démontrer un contrôle de soi	5	1.08	0.87
Prendre des risques	5	1.08	0.87
Démontrer de l'autonomie	4	0.86	0.70
*Désirer comprendre l'autre	4	0.86	0.70
Désirer s'exprimer à l'autre	4	0.86	0.70
*Désirer écouter l'autre	3	0.64	0.52
Initier une relation	3	0.64	0.52
*Recevoir l'affection de l'autre	3	0.64	0.52
Prendre des responsabilités	3	0.64	0.52
*Résister au stress	2	0.43	0.35
Demeurer dans le sujet de la conversation	1	0.22	0.17
*Respecter les codes sociaux	1	0.22	0.17
TOTAL (26 capacités)	485	100	81.15

Dans cette catégorie, 26 des 37 capacités identifiées par les répondant(e)s sont retenues pour leur importance. Les capacités relatives aux attitudes sont encore les plus importantes parmi les cinq catégories de résultats d'apprentissage (81.15%).

Écouter l'autre (11.86%) et s'estimer soi-même (11.69%) sont les capacités les plus importantes. Elles représentent ensemble 29.03% de toutes les capacités relatives aux attitudes. Ces deux capacités occupaient dans le même ordre les troisième et quatrième position à l'intérieur du classement selon le nombre.

La capacité à respecter l'autre est la troisième en importance avec une cote totalisant 55 (9.60%). Cette capacité était la première dans le classement selon le nombre. S'ouvrir à l'autre (8.73%), qui est la quatrième capacité en importance, était la deuxième lors du classement selon le nombre. Les quatres capacités les plus importantes représentent à elles seules plus de 50% de toutes les capacités relatives aux attitudes et plus du tiers (41.88%) de l'ensemble des capacités.

Les quatre capacités suivantes, témoigner de l'intérêt (6.63%), comprendre l'autre (5.24%), désirer initier une relation (5.24%) et faire confiance à l'autre (4.19%) occupent les mêmes positions que dans le classement selon le nombre.

5.3.2 Importance des capacités relatives aux habiletés intellectuelles

TABLEAU XXVIII

Importance des capacités relatives aux habiletés intellectuelles

CAPACITÉS	IMPORTANCE	% (/64)	% (/573)
Se connaître soi même	27	42.19	4.71
Résoudre des problèmes	15	23.44	2.61
Connaître les codes sociaux	6	9.38	1.05
Analyser les situations	5	7.81	0.87
Démontrer de la créativité	4	6.25	0.70
S'auto-critiquer	4	6.25	0.70
Analyser ce que l'autre dit	2	3.12	0.35
Comprendre selon le point de vue de l'autre	1	1.56	0.17
TOTAL (8 capacités)	**64**	**100**	**11.16**

Le tableau XXIII présente la deuxième plus importante catégorie de résultats d'apprentissage, les habiletés intellectuelles. Dans cette catégorie, les répondant(e)s donnent de l'importance à huit capacités parmi les dix déjà identifiées.

La capacité à se connaître soi-même est la plus importante de cette catégorie avec une cote totale de 27 (42.19%). Cette capacité occupait aussi la premiers position dans le classement selon le nombre. La deuxième capacité en importance, résoudre des problèmes (23.44%), occupait également

la deuxième position selon le nombre. Les quatre capacités suivantes ont sensiblement la même importance: connaître les codes sociaux (9.38%), analyser les situations (7.81%), démontrer de la créativité (6.25%) et s'auto-critiquer (6.25%).

5.3.3 Importance des capacités relatives à l'information verbale

TABLEAU XXIX

Importance des capacités relatives à l'information verbale

CAPACITÉS	IMPORTANCE	% (/37)	% (/573)
S'exprimer à l'autre	25	67.57	4.37
Utiliser un langage verbal	12	32.43	2.09
TOTAL (2 capacités)	**37**	**100**	**6.46**

Deux capacités reçoivent une cote d'importance sur les cinq déjà identifiées dans la catégorie de l'information verbale. S'exprimer à l'autre (67.57%) est la principale capacité en importance. Elle est deux fois plus importante que la capacité à utiliser un langage verbal. Ces capacités occupaient aussi dans le même ordre les première et deuxième positions à l'intérieur du classement des capacités selon le nombre.

5.3.4 Importance des capacités relatives aux habiletés motrices

TABLEAU XXX

Importance des capacités relatives aux habiletés motrices

CAPACITÉ	IMPORTANCE	% (/7)	% (573)
Utiliser un langage non verbal	7	100	1.23
TOTAL (1 capacité)	**7**	**100**	**1.23**

Une capacité relative aux habiletés motrices est considérée comme importante par les répondant(e)s. La capacité à utiliser un langage non verbal reçoit une cote totale de 7 (100%). Cette capacité était la première dans la classification selon le nombre.

Le tableau XXXI présente, à la page suivante, les résultats obtenus selon l'importance accordée par les répondant(e)s pour chacune des cinq catégories.

TABLEAU XXXI

Importance des catégories de résultats d'apprentissage

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	IMPORTANCE	%
Attitudes	465	81.15
Habiletés intellectuelles	64	11.16
Information verbale	37	6.46
Habiletés motrices	7	1.23
Stratégies cognitives	0	0
TOTAL	**573**	**100**

La catégorie de résultats d'apprentissage la plus importante est celle des attitudes dont les cotes attribuées aux énoncés par les répondants totalisent 465, soit 81.15% de l'ensemble. La deuxième en importance est celle des habiletés intellectuelles avec une cote totale de 64 soit 11.16%. L'information verbale totalise une pondération de 37 (6.46%) et les habiletés motrices 7 (1.23%). Enfin, la catégorie des stratégies cognitives ne contient aucun énoncé ayant reçu une cote d'importance.

En résumé, les tableaux de l'importance des capacités relatives aux résultats d'apprentissage fournissent des données quantitatives qui permettent d'ordonner les catégories selon l'importance des capacités et des énoncés. Ils révèlent entre autres que l'ordre des catégories de résultats d'apprentissage selon l'importance est le même que selon le nombre.

Parmi les catégories de résultats d'apprentissage, les capacités relatives aux attitudes ont une importance tout à fait exceptionnelle (465/573) par rapport aux quatre autres catégories. Les habiletés intellectuelles, qui sont les deuxièmes en importance, sont sept fois moins importantes (64|573) que les attitudes. L'information verbale a une importance de 37|573 et les habiletés motrices 7/573. La catégorie des stratégies cognitives ne regroupe aucune capacité considérée comme importante par les répondant(e)s.

Parmi les 55 capacités identifiées par les répondant(e)s, 37 sont désignées comme importantes à des degrés divers. Une différence notable existe cependant entre la première capacité en importance, respecter l'autre (33 points), et les dix-sept dernières qui ont toutes un point.

5.3.5 Les capacités les plus importantes selon le critère de la moyenne d'importance

Tel que mentionné dans le chapitre de la méthodologie, une liste des capacités les plus représentatives parmi les capacités importantes est établie en fonction du critère de la moyenne d'importance. Cette moyenne est établie en divisant le nombre total de points d'importance (573) par le nombre de capacités importantes identifiées (37). Le résultat de la moyenne d'importance est de 15.48 points.

Toutes les capacités importantes auxquelles sont attribués 16 points et plus sont donc considérées, selon ce critère, comme plus importantes que les autres. La liste de ces capacités est présentée au tableau XXXII.

TABLEAU XXXII

Liste des capacités les plus importantes

CAPACITÉS (7)	COTE	CATÉGORIE
Respecter l'autre	33	Attitudes
S'ouvrir à l'autre	28	Attitudes
Écouter l'autre	27	Attitudes
Se connaître soi-même	27	Habiletés intellectuelles
S'estimer soi-même	26	Attitudes
S'exprimer à l'autre	25	Information verbale
Témoigner de l'intérêt	18	Attitudes

Dans les 7 capacités retenues, la plus importante est celle de respecter l'autre avec une cote de 33 points. Un groupe de cinq capacités suit avec cinq à huit points de moins: s'ouvrir à l'autre (28), écouter l'autre (27), se connaître soi-même (27), s'estimer soi-même (26) et s'exprimer à l'autre (25). La dernière capacité, témoigner de l'intérêt (18), suit le groupe précédent avec un écart de 7 points. Enfin, parmi les sept capacités les plus importantes, cinq font partie de la catégorie de résultats d'apprentissage des attitudes.

CHAPITRE VI

Interprétation des résultats

Les résultats présentés au chapitre précédent ont permis de dresser la liste des capacités qu'une personne doit posséder, selon les répondant(e)s, pour avoir ou maintenir des relations interpersonnelles, de dégager les capacités importantes et d'identifier les capacités et les catégories les plus importantes.

Dans ce chapitre, les capacités les plus importantes sont analysées et interprétées en regard des écrits des auteurs en éducation et plus particulièrement des auteurs traitant du développement des compétences sociales. Une nouvelle grille de classification des capacités est dressée pour tenir compte des résultats de cette recherche. De plus, une analyse comparative globale des catégories est faite à partir des énoncés exprimés et de l'importance accordée aux capacités.

Les catégories de résultats d'apprentissage sont ensuite comparées à partir des résultats d'ensemble pour chacune d'elles.

6.1 Les capacités importantes

Sept capacités importantes ont été identifiées et présentées au chapitre précédent: respecter l'autre, s'ouvrir à l'autre, écouter l'autre, se connaître soi-même, s'estimer soi-même, s'exprimer à l'autre et témoigner de l'intérêt. Chacune de ces capacités est maintenant analysée et interprétée.

6.1.1 La capacité à respecter l'autre

La première capacité en importance, respecter l'autre, classifiée dans la catégorie des attitudes, est une capacité exprimée par plusieurs auteurs et rapportée dans plusieurs études. Farley et Ackridge (1987) enseignent aux participants à respecter les autres dans leur programme psycho-éducatif de développement des habiletés relationnelles. Ils démontrent que l'enseignement de cette capacité à respecter l'autre favorise chez les personnes handicapées un meilleur ajustement à l'intérieur du développement de leur carrière. Monteiro et al. (1987) mentionnent par ailleurs que l'apprentissage du respect de l'autre chez les personnes autistiques permet à celles-ci de mieux s'adapter aux changements qui surviennent lorsqu'ils sont à l'âge de l'école élémentaire.

Plusieurs programmes d'éducation aux parents, d'enrichissement marital et d'enrichissement familial enseignent aussi la capacité à respecter l'autre. Wackman (1983), après avoir analysé plusieurs de ces programmes, conclu que les parents ont besoin de connaître des façons de s'acclimater aux différents sujets de discussions soulevés dans la vie familiale. Il précise que la capacité à respecter l'autre est une attitude que plusieurs parents souhaitent développer à l'intérieur de ces programmes.

Selon Diez (1986), le développement de la capacité à respecter l'autre doit être réalisé à l'intérieur des activités éducatives en favorisant les interactions entre les étudiants. Elle propose un modèle pour le développement des compétences sociales qui démontre que les interactions favorisent l'acquisition de la tolérance face aux autres et à leurs idées. Le modèle de Davis et Oathout (1987), au sujet de la satisfaction dans les relations, favorise aussi le développement du respect de l'autre par l'acquisition de comportements comme la politesse, les bonnes manières, la patience et la tolérance. Mireault et Royer (1983) traitent également de la capacité à respecter l'autre dans leur expérience de prévention qui favorise l'acquisition d'habiletés sociales. Des sujets comme la politesse et l'acceptation de l'autre sont abordés dans le cadre des discussions avec les parents d'enfants qui font l'objet de cette expérience. Hardy et al. (1984) considèrent aussi qu'il est important de développer la capacité à respecter l'autre dans une perspective d'apprentissage à vivre avec les autres. Leur programme pour prévenir les problèmes dans des situations de cohabitation comprend entre autres des activités visant le développement de la tolérance face aux différences individuelles. Wallander et Hubert (1987) suggèrent également de développer cette capacité à respecter l'autre dans le but d'amener les enfants avec des troubles de développement à se comporter adéquatement dans des situations normales.

6.1.2 La capacité à s'ouvrir à l'autre

S'ouvrir à l'autre est la seconde capacité la plus importante et fait aussi partie de la catégorie des attitudes. Tanno et al. (1985) définissent l'ouverture de soi par l'habileté à exprimer volontairement à l'autre ses pensées et sentiments. Ils considèrent cette capacité particulièrement importante à l'intérieur du processus de socialisation. Ce point de vue est en grande partie partagé par Marlowe (1985) qui

estime que le domaine des compétences sociales réfère à des comportements observables, comme l'ouverture de soi, qui promeuvent les interactions sociales. Wolff (1986) intègre d'ailleurs cette capacité à l'intérieur des dimensions interpersonnelles de son cours sur la communication interpersonnelle.

Coker et Coker (1985) considèrent que l'ouverture de soi est une capacité qui permet d'obtenir de l'assurance ainsi que du support émotionnel et qui peut être envisagée comme une technique pour "briser la glace" (breaking through). Selon eux, cette capacité correspond à exprimer ses sentiments et besoins et peut être réalisée verbalement et non verbalement. Selon Spitzberg et Hurt (1987), une diminution ou l'absence de la capacité à s'ouvrir aux autres peut entraîner la solitude d'une personne, ou l'absence pour elle d'interaction sociale.

Plusieurs programmes de développement des compétences sociales favorisent l'acquisition de la capacité à s'ouvrir à l'autre. Les programmes d'enrichissement marital recensés par Wackman (1983) abordent soit l'habileté à se révéler à l'autre, l'habileté à révéler ses sentiments ou l'habileté à déclarer ses sentiments. Le modèle de Davis et Oathout (1987) développe l'ouverture soi en favorisant l'acquisition de comportements comme exprimer ses sentiments et exprimer des confidences. L'habileté à exprimer ses sentiments est d'ailleurs un des résultats obtenus suite à l'application, à l'intérieur d'un programme scolaire, du modèle de développement des compétences sociales par les interactions des étudiants.

Watkins et Croft (1986) utilisent la capacité à exprimer ses émotions correctement et au bon moment comme un des critères pour évaluer les habiletés interpersonnelles des participants à leur programme. Cette évaluation sert ensuite à orienter les interventions éducatives.

Le cadre théorique et conceptuel employé par Mireault et Royer (1983) pour favoriser l'acquisition d'habiletés sociales auprès de jeunes enfants inclue aussi le développement de la capacité à s'ouvrir à l'autre. Ceux-ci parlent cependant de l'habileté à parler de soi. Pour Kirschenbaum (1987), l'acquisition de la capacité à s'ouvrir à l'autre demeure un but qui doit être poursuivi à l'intérieur des programmes de développement des compétences sociales.

6.1.3 La capacité à écouter l'autre

La troisième capacité la plus importante est la capacité à écouter l'autre. Cette capacité est aussi de la catégorie des attitudes. Diez (1986) relate qu'un groupe interdisciplinaire de neuf facultés a identifié les capacités à écouter effectivement et à écouter analytiquement comme deux des quatre habiletés individuelles nécessaires pour entrer en interaction. D'après Tanno et al. (1985), écouter l'autre activement est l'une des cinq habiletés qu'ils considèrent comme cruciale pour le succès des relations intimes et de travail. Ils précisent qu'écouter activement signifie écouter complètement les messages verbaux et non verbaux de l'autre et que ce type d'écoute devrait mener à la recherche d'information.

Marlowe (1985) considère que la capacité à écouter l'autre est une des composantes de l'intelligence sociale. Il estime que cette capacité doit être développée à l'intérieur des programmes de développement des compétences sociales. Le cours portant sur la communication interpersonnelle présenté par Wolff (1986) enseigne aux étudiants cette capacité à écouter.

Des programmes de prévention visent aussi le développement de cette capacité. Écouter l'autre est une des capacités que Lorion et Work (1987) incluent à l'intérieur de leurs stratégies préventives appliquées auprès d'enfants d'âge préscolaire et d'âge primaire. L'expérience de prévention en milieu rural auprès de jeunes enfants réalisée par Mireault et Royer (1983) mentionne que leur programme d'acquisition des habiletés sociales contient des exercices au sujet de l'écoute.

Le programme d'entraînement des habiletés relationnelles pour les personnes handicapées, développé par Farley et Ackridge (1987), vise à maintenir l'emploi de ces personnes en favorisant le développement de la capacité à écouter l'autre activement. Un autre programme concernant les personnes handicapées, celui de Goldstein et Ferrel (1987), qui vise l'augmentation des interactions des enfants d'âge préscolaire handicapés avec ceux non handicapés, favorise également l'acquisition de la capacité à écouter l'autre.

6.1.4 La capacité à se connaître soi-même

La quatrième capacité en importance est celle de se connaître soi-même. Cette capacité est la seule parmi les sept plus importantes à faire partie de la catégorie des habiletés intellectuelles. Watkins et Croft (1986) considèrent que la connaissance de soi d'une personne est une des trois composantes à évaluer dans le but d'orienter le programme de développement des compétences sociales auquel cette personne participe. Cette capacité est d'ailleurs mentionnée par Kirschenbaum (1987) comme étant un des buts devant être poursuivis dans les programmes de développement des habiletés sociales. Ce point de vue est aussi partagé par Davis et Oathout (1987) qui expliquent que la capacité à se connaître soi-même est associée au maintien de la satisfaction personnelle à l'intérieur des relations. La capacité à se connaître soi-même est aussi développée à l'intérieur du cours sur la communication interpersonnelle de Wolff (1986). Elle fait d'ailleurs partie de la première unité du cours intitulée "perception de soi".

6.1.5 La capacité à s'estimer soi-même

La cinquième capacité en importance, s'estimer soi-même, fait partie de la catégorie des attitudes. Coker et Coker (1985) recommandent d'intégrer cette capacité dans le développement d'un programme concernant les habiletés sociales pour traiter les appréhensions des personnes handicapées physiquement face à la communication. Ces auteurs considèrent que le manque d'estime de soi est un des obstacles majeurs aux interactions avec les autres. D'ailleurs, selon Marlowe (1985), cette capacité constitue un des éléments de l'intelligence sociale. C'est pourquoi ce dernier suggère d'aborder l'estime de soi à l'intérieur de son programme prototype pour le développement de l'intelligence sociale.

Wallander et Hubert (1987), dans leur modèle conceptuel et heuristique pour l'analyse des comportements sociaux des enfants avec des difficultés développementales, indiquent que l'estime adéquate de soi est une habileté pré-requise à une bonne préparation aux comportements sociaux adéquats. Wolff (1986), quant à lui, intègre l'apprentissage de l'estime de soi à l'intérieur de la première unité de son cours sur la communication interpersonnelle, celle portant sur la perception de soi.

6.1.5 La capacité à s'exprimer à l'autre

S'exprimer à l'autre est la sixième et avant-dernière capacité en importance. Cette capacité est la seule parmi les plus importantes à faire partie de la catégorie de l'information verbale. Les stratégies développées par Goldstein et Ferrel (1987) dans le but d'augmenter les interactions communicatives entre des enfants handicapés et non handicapés sont en partie basées sur l'acquisition de la capacité à s'exprimer. Parmi les critères qu'ils utilisent pour observer les interactions communicatives, plusieurs se réfèrent à l'expression de soi: faire des demandes, faire des déclarations, décrire ses idées et décrire ses pensées. Spitzberg et Hurt (1987) soutiennent par ailleurs que la diminution ou le manque d'expression de soi est associé à la solitude, ou à l'absence d'interaction sociale.

Kirschenbaum (1987) considère que l'expression de soi est un but devant être poursuivi à l'intérieur d'un programme de développement des habiletés sociales. Il précise que ce genre de programme doit favoriser l'augmentation de la fréquence, de la justesse et de la clarté des descriptions des idées, valeurs, croyances et des événements de la vie des personnes. Ce point de vue est partagé par Coker et

Coker (1985) qui estiment que l'expression de soi fait partie du répertoire de capacités qu'une personne doit posséder pour avoir des interactions sociales. Davis et Oathout (1987) ajoutent que cette capacité contribue au maintien de la satisfaction relationnelle d'une personne.

Plusieurs programmes de développement des compétences sociales visent à favoriser l'acquisition de la capacité à s'exprimer à l'autre. Le modèle de développement des compétences par les interactions sociales à l'intérieur d'un programme scolaire, proposé par Diez (1986), veut développer cette capacité. Le programme d'entraînement des habiletés relationnelles développé par Farley et Ackridge (1987) favorise aussi l'acquisition de l'expression de soi. Le programme élaboré par Hardy et al. (1984) pour prévenir les problèmes de cohabitation vise également à développer la capacité à s'exprimer à l'autre. Le développement de cette capacité est aussi poursuivi à l'intérieur du programme pour personnes autistiques proposé par Monteiro et al. (1987).

Agran et al. (1987) se réfèrent à la capacité à s'exprimer comme un des critères pour analyser les effets d'un programme d'entraînement des habiletés sociales. Selon Wallander et Hubert (1987), cette capacité constitue aussi un critère permettant de vérifier l'adoption de comportements interactifs adéquats par des personnes handicapées vivant des situations considérées comme normales.

6.1.7 La capacité à témoigner de l'intérêt

La dernière capacité en importance, témoigner de l'intérêt, fait partie de la catégorie des attitudes. Davis et Oathout (1987) rapportent que la capacité à témoigner de l'intérêt contribue à maintenir la satisfaction à l'intérieur de la relation. Ils ajoutent que des comportements comme agir avec affection, agir avec gentillesse, prendre soin de l'autre, porter attention aux besoins de l'autre et rendre des faveurs, sont tous relatifs à la capacité à témoigner de l'intérêt. Coker et Coker (1985) expliquent que cette capacité est un facteur important qui contribue au succès des échanges interpersonnels. Selon Diez (1986), témoigner de l'intérêt est une capacité qui doit être développée dans le cadre de l'apprentissage du rôle et des attitudes de la personne qui écoute. Elle ajoute que le développement de cette capacité complète l'attitude minimale qu'est la capacité à porter attention à celui qui parle.

Plusieurs programmes de développement des habiletés sociales favorisent l'acquisition de la capacité à témoigner de l'intérêt. Dans leur programme, Watkins et Croft (1986) développent chez les participants la capacité à témoigner authentiquement de l'intérêt à son interlocuteur. Le programme de Tanno et al. (1985) favorise quant à lui l'acquisition de stratégies comportementales relatives à la démonstration de son intérêt face à l'autre afin d'augmenter les chances que l'interlocuteur envisage l'interaction comme favorable. Une des rencontres organisées par Mireault et Royer (1983), dans le cadre de leur expérience de prévention par l'acquisition d'habiletés sociales, poursuit l'objectif de développer la capacité à accorder de l'attention à l'autre. L'intervention de Goldstein et Ferrel (1987) visant l'augmentation des interactions communicatives entre des enfants handicapés et non handicapés favorise également le développement de la capacité à porter attention à l'interlocuteur. Wackman (1983) révèle que l'ensemble des

programmes d'enrichissement marital qu'il a analysé cherchent à développer l'attitude de prendre l'autre en considération dans la communication. Il fait d'ailleurs la même constatation après son analyse des programmes d'enrichissement familial.

Lorion et Work (1987) mentionnent que témoigner de l'intérêt à l'autre est un résultat obtenu auprès d'enfants soumis à leur programme privilégiant le développement des habiletés sociales. La même conclusion est exprimée par Kupke et al. (1984) après avoir soumis un groupe d'hommes noirs à un programme d'entraînement des habiletés conversationnelles qui privilégie les interactions dyadiques.

6.2 La nouvelle grille de classification

La grille de référence élaborée à partir des écrits des auteurs a permis d'identifier 70 capacités après une recension de 293 énoncés. Leur classification selon les catégories de résultats d'apprentissage regroupait dans celle des attitudes 59.39% des énoncés. La catégorie de l'information verbale représentait 17.74% des mentions, celle des habiletés intellectuelles 11.61%, les habiletés motrices 6.14% et la catégorie des stratégies cognitives 5.12% des énoncés.

La nouvelle classification qui est présentée ci-après tient compte de l'ordre des résultats des catégories. Dans chaque catégorie, les capacités sont placées selon l'ordre du nombre d'énoncés, pour retenir toutes les capacités identifiées par les répondant(e)s et non seulement les capacités importantes.

TABLEAU XXXIII

Nouvelle classification des capacités relatives aux attitudes selon les auteurs et les répondant(e)s

CAPACITÉS	ORIGINE[1]	ÉNONCÉS SUR 308	IMPORTANCE SUR 573
Respecter l'autre	AR	33	55
S'ouvrir à l'autre	AR	28	50
Écouter l'autre	AR	27	68
S'estimer soi-même	AR	26	67
Témoigner de l'intérêt	AR	18	38
Comprendre l'autre	AR	14	30
Désirer initier une relation	AR	14	30
Faire confiance à l'autre	AR	9	24
Choisir les bons comportements	AR	8	8
Aimer être en présence des gens	AR	6	19
Avoir le sens de l'humour	AR	6	7
S'affirmer	AR	6	8
Démontrer de l'autonomie	AR	5	4
Démontrer de l'empathie	AR	5	10
Choisir un langage adéquat	AR	4	13
Accepter les critiques	R	3	—
Initier une relation	AR	3	3
Résister au stress	R	3	2
Faire des compromis	R	2	—
Prendre des risques	AR	2	5
Savoir comment exprimer ses émotions	AR	2	—
Demeurer dans le sujet de la conversation	AR	1	1
Démontrer de la congruence entre le verbal et le non verbal	AR	1	—
Démontrer de la maturité	R	1	—
Démontrer un contrôle de soi	AR	1	5
Désirer comprendre l'autre	R	1	4
Désirer écouter l'autre	R	1	3
Désirer respecter l'autre	R	1	—
Désirer s'exprimer à l'autre	AR	1	4
Donner un sens à sa vie	R	1	—
Équilibrer la parole et l'écoute	R	1	—

[1] Origine: Auteurs (A), répondant(e)s (R), auteurs et répondant(e)s (AR)

TABLEAU XXXIII

Nouvelle classification des capacités relatives aux attitudes selon les auteurs et les répondant(e)s (suite)

CAPACITÉS	ORIGINE	ÉNONCÉS SUR 308	IMPORTANCE SUR 573
Prendre ses responsabilités	AR	1	3
Recevoir du feed-back	AR	1	—
Recevoir l'affection de l'autre	R	1	3
Reconnaître les richesses personnelles de l'autre	R	1	—
Respecter les codes sociaux	R	1	1
Tolérer les silences	R	1	—
Accepter une relation initiée par l'autre	A	—	—
Adapter son écoute	A	—	—
Démontrer sa disposition à écouter l'autre	A	—	—
Désirer s'ouvrir à l'autre	A	—	—
Encourager l'autre à s'exprimer	A	—	—
Être détendu	A	—	—
Être soi-même	A	—	—
Montrer une image positive de soi	A	—	—
Observer le non verbal de l'autre	A	—	—
Observer les interactions de l'autre	A	—	—
Observer ses propres interactions	A	—	—
Présenter une apparence physique acceptable	A	—	—
Rassurer l'autre	A	—	—
Recevoir des compliments	A	—	—
TOTAL (51 capacités)	—	**240**	**465**

TABLEAU XXXIV

Nouvelle classification des capacités relatives aux habiletés intellectuelles selon les auteurs et les répondant(e)s

CAPACITÉS	ORIGINE[1]	ÉNONCÉS SUR 308	IMPORTANCE SUR 573
Se connaître soi-même	AR	14	27
Résoudre des problèmes	AR	7	15
S'auto-critiquer	R	6	4
Analyser ce que l'autre dit	R	5	2
Connaître les codes sociaux	R	2	6
Identifier ses propres sentiments	AR	2	—
Analyser les situations	R	1	5
Comprendre selon le point de vue de l'autre	AR	1	1
Connaître des moyens de communication	R	1	—
Démontrer de la créativité	R	1	4
Attendre un silence pour parler	A	—	—
Choisir son interlocuteur	A	—	—
Comprendre le processus de la communication interpersonnelle	A	—	—
Comprendre les problèmes selon son point de vue	A	—	—
Connaître les effets du langage de son corps en écoutant	A	—	—
Différencier ses croyances à l'aide d'observations objectives	A	—	—
Identifier les problèmes interpersonnels	A	—	—
Interpréter le langage du corps de l'autre	A	—	—
TOTAL (18 capacités)	—	**40**	**64**

[1] Origine : Auteurs (A), répondant(e)s (R), auteurs et répondant(e)s (AR)

TABLEAU XXXV

Nouvelle classification des capacités relatives aux informations verbales selon les auteurs et les répondant(e)s

CAPACITÉS	ORIGINE[1]	ÉNONCÉS SUR 308	IMPORTANCE SUR 573
S'exprimer à l'autre	AR	12	25
Utiliser un langage verbal	AR	6	12
Donner du feed-back	AR	1	—
Faire des commentaires	AR	1	—
Répondre à l'autre	AR	1	—
Se présenter à l'autre	A	—	—
Posséder un répertoire de réponses accessibles	A	—	—
Posséder un vocabulaire relatif aux sentiments	A	—	—
Utiliser le "je"	A	—	—
TOTAL (9 capacités)	—	**21**	**37**

[1] Origine: Auteurs (A), répondant(e)s (R), auteurs et répondant(e)s (AR).

TABLEAU XXXVI

Nouvelle classification des capacités relatives aux habiletés motrices selon les auteurs et les répondant(e)s

CAPACITÉS	ORIGINE[1]	ÉNONCÉS SUR 308	IMPORTANCE SUR 573
Utiliser un langage non verbal	AR	6	7
Posséder des moyens corporels pour communiquer	AR	1	—
Établir un contact visuel	A	—	—
Maintenir un contact visuel	A	—	—
Se maintenir près de l'autre	A	—	—
Se tenir face à l'autre	A	—	—
Toucher à l'autre	A	—	—
TOTAL (7 capacités)	—	7	7

[1] Origine : Auteurs (A), répondant(e)s (R), auteurs et répondant(e)s (AR).

TABLEAU XXXVII

Nouvelle classification des capacités relatives aux stratégies cognitives selon les auteurs et les répondant(e)s

CAPACITÉS	ORIGINE[1]	ÉNONCÉS SUR 308	IMPORTANCE SUR 573
Poser des questions à l'autre	A	—	—
Vérifier sa compréhension	A	—	—
Solliciter le feed-back	A	—	—
Faire des reflets	A	—	—
TOTAL (4 capacités)	—	0	0

[1] Origine : Auteurs (A), répondant(e)s (R), auteurs et répondant(e)s (AR).

Au total, 89 capacités apparaissent dans cette nouvelle classification. Ces capacités sont réparties dans les cinq catégories selon l'ordre suivant: attitudes (51 capacités), habiletés intellectuelles (18 capacités), information verbale (9 capacités), habiletés motrices (7 capacités) et stratégies cognitives (4 capacités).

Quatorze capacités relatives aux attitudes apparaissant dans la grille de référence n'ont pas été mentionnées par les répondant(e)s mais sont quand même portées dans la nouvelle liste car elles ont toutes été mentionnées par au moins un auteur. Huit capacités non identifiées par les répondants mais mentionnées par au moins un auteur apparaissent aussi dans cette nouvelle liste à l'intérieur de la catégorie des habiletés intellectuelles. Quatre capacités relatives à l'information verbale et cinq aux habiletés motrices sont ajoutées dans la nouvelle liste pour les mêmes raisons. Il faut aussi souligner que la catégorie des stratégies cognitives de la nouvelle liste est constituée par des capacités mentionnées uniquement par des auteurs.

Sur 308 énoncés au total, 240 (78%) énoncés sont identifiés comme des attitudes par les répondant(e)s, 40 (13%) sont identifiées comme des habiletés intellectuelles, 21 (7%) le sont comme de l'information verbale. Cet ordre des catégories de résultats d'apprentissage apparaît comme une modification à celui qui a été donné dans la grille de référence; les catégories habiletés intellectuelles et information verbale ont substitué leur position. Suivent ensuite dans le même ordre que dans la grille d'analyse les catégories des habiletés motrices avec 7 énoncés (2%) et des stratégies cognitives qui ne regroupe aucun énoncé mentionné par les répondant(e)s.

6.3 Vérification de l'hypothèse

Si l'on tient compte du nombre de capacités identifiées par les répondant(e)s, les capacités relatives aux attitudes sont les plus nombreuses (51 sur 89). En ce qui a trait au nombre d'énoncés, les capacités relatives aux attitudes comportent 240 énoncés sur un total de 308 (77.9%), soit le plus grand nombre au sein des cinq catégories. Elle représente également la catégorie la plus importante en terme de pondération avec une cote totale de 465 sur 573 (81%).

Quel que soit le point de vue, l'hypothèse de travail se confirme dans cette recherche pour le nombre de capacités, pour le nombre d'énoncés et pour l'importance des capacités relatives aux attitudes. L'hypothèse de travail formulée dans le cadre de la recherche peut donc être répétée: LES ATTITUDES REPRÉSENTENT LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE LES PLUS IMPORTANTS QU'UNE PERSONNE DOIT POSSÉDER POUR ÉTABLIR OU MAINTENIR DES RELATIONS INTERPERSONNELLES.

Conclusion

Cette recherche a été faite en vue de trouver une réponse à la question: quels sont les résultats d'apprentissage requis au maintien ou au développement des relations interpersonnelles? L'objectif principal a été atteint de trois manières: par l'identification des capacités qu'une personne doit posséder pour avoir des interrelations avec d'autres individus, par l'identification des capacités importantes et par la classification des capacités selon le cadre de référence.

Une recension des écrits a permis de relever chez les auteurs les capacités relatives aux compétences sociales. À partir de la taxonomie de Gagné (1977) portant sur les résultats d'apprentissage, les capacités relevées ont été classifiées selon cinq catégories. À la suite de cette classification des capacités, une hypothèse de travail a pu être formulée. Les attitudes représentent les résultats d'apprentissage les plus importants qu'une personne doit posséder pour établir ou maintenir des relations interpersonnelles.

Un questionnaire, composé de deux parties, fut élaboré. la première partie a permis de connaître les caractéristiques personnelles des professionnels oeuvrant dans le domaine communautaire auprès de personnes en besoin de services sociaux et de connaître ainsi le portrait-type des répondant(e)s. La deuxième partie a permis

d'identifier et d'ordonner les capacités qu'une personne doit posséder pour avoir des relations interpersonnelles. Le questionnaire a été envoyé à 99 personnes travaillant pour des organismes communautaires du Trois-Rivières métropolitain offrant des services externes.

Les réponses des 39 répondant(e)s (39.4% de l'échantillon) ont permis d'abord de constater que cet échantillon est en majorité constitué de femmes (74.4%) et que plus de la moitié est âgée de moins de 36 ans. Plus du tiers (38.48%) est composé soit de travailleurs(euses) sociales (15.4%), d'agent(e)s de relations humaines (12.8%) ou d'infirmier(ère)s (10.3%). Plus du deux tiers des répondant(e)s exercent leur profession dans un établissement communautaire ou dans un C.L.S.C. et plus de la moitié a moins de sept années d'expérience. Enfin, plus de la moitié des répondant(e)s (53.8%) pratique une intervention en groupe ou en individuel.

Les répondant(e)s ont aussi répondu aux questions ouvertes en exprimant 308 énoncés ou 55 capacités. Les énoncés et les capacités ont été classifiés selon les cinq catégories de résultats d'apprentissage du cadre de référence et ont ensuite été calculés et ordonnés selon le nombre et selon l'importance. Les résultats révèlent que l'ordre des capacités est le même, selon le nombre ou selon l'importance.

D'après le critère de la moyenne d'importance, sept capacités ont été identifiées comme étant les plus importantes: respecter l'autre, s'ouvrir à l'autre, écouter l'autre, se connaître soi-même, s'estimer soi-même, s'exprimer à l'autre et témoigner de l'intérêt.

Pour les répondant(e)s, les capacités relatives aux attitudes sont les plus importantes à posséder pour avoir des relations interpersonnelles. Les résultats démontrent que la catégorie des attitudes regroupe le plus grand nombre de capacités (51 sur 89), le plus grand nombre d'énoncés (240 sur 308) et la plus importante pondération (465 sur 573).

Dans cette recherche, une première difficulté s'est présentée lors de la classification des énoncés recensés dans les écrits. Plusieurs énoncés avaient la même signification mais étaient formulés différemment par les auteurs. L'auteur a regroupé ces énoncés sous une même reformulation et a soumis une liste des énoncés avec leur reformulation à trois juges. Ces personnes travaillent dans le milieu communautaire auprès d'une clientèle en besoin de services sociaux et possèdent de l'expérience dans le domaine des relations interpersonnelles. Suite aux modifications prescrites par ces juges, le nombre total des énoncés est passé de 293 à 70 capacités.

Une autre difficulté s'est présentée étant donné que la grille de classification a été élaborée à partir de la taxonomie de Gagné. Il est apparu au cours de la classification que certaines capacités pouvaient correspondre à plus d'une catégorie de résultats d'apprentissage dépendant de l'interprétation de ces capacités. Afin de réduire la plus grande part de subjectivité, le classement des capacités a été soumis à deux juges qui ont comme tâche de vérifier son adéquation. Ces deux juges sont professeurs d'université et spécialistes dans l'étude des résultats d'apprentissage. À la suite de leur

vérification, les juges ont suggéré que les capacités à contrôler ses émotions, à observer ses propres interactions, à observer les interactions de l'autre, à adapter son écoute, à observer le non verbal de l'autre et à savoir comment exprimer ses émotions soient classées dans la catégorie des attitudes plutôt que dans celle des stratégies cognitives. De plus, les juges ont proposé de classifier les capacités à résoudre des problèmes et à choisir son interlocuteur à l'intérieur de la catégorie des habiletés intellectuelles de préférence à celle des stratégies cognitives.

Une autre difficulté, semblable à celle qui a été constaté chez les auteurs à propos des reformulations, s'est également présentée, pour la même raison, lors de la classification des énoncés des répondant(e)s. La démarche expliquée précédemment a donc été répétée auprès des mêmes juges.

L'interprétation des résultats est aussi soumise à certaines limites. En effet, le nouveau cadre de référence devrait être étudié en regard de différentes variables dont nous n'avons pas tenu compte. Par exemple, les capacités qu'une personne doit posséder pourraient-elles varier en raison de son âge ou de d'autres facteurs du même type? Cette recherche ne répond pas à cette question. Les résultats développent plutôt un cadre général permettant éventuellement d'en vérifier la généralisation.

Cette limite entraîne une autre interrogation à laquelle cette recherche ne répond pas mais qui suscite un intérêt certain. Dépendant des interlocuteurs ou des contextes, les mêmes capacités sont-elles sollicitées lors des relations interpersonnelles?

Il existe néanmoins, actuellement, des secteurs où les résultats de cette recherche pourraient être appliqués. Les programmes de prévention de la santé mentale sont la cible que visait cette recherche, particulièrement ceux qui veulent favoriser l'acquisition de résultats d'apprentissage spécifiques à l'un des facteurs de santé mentale, celui des relations interpersonnelles. À ce sujet, les programmes de formation personnelle et sociale des niveaux primaire et secondaire du ministère de l'éducation du Québec pourrait s'enrichir de ces nouvelles connaissances. Elles pourraient en effet orienter la formulation d'objectifs d'apprentissage dans le cadre de ces programmes.

Les résultats de cette recherche pourraient également être précieux pour les futur(e)s éducateurs(trices), qui oeuvreront dans des milieux traditionnels ou non traditionnelle, et qui s'impliqueront dans des domaines comme l'insertion sociale, la délinquance, la consommation des drogues,, le suicide et le développement socio-affectif, et où le la compétence individuelle aux relations interpersonnelles doit être développée.

La prévention en santé mentale se présente comme une des solutions qui peut remédier à plusieurs problèmes d'ordre psycho-sociaux. Il est donc normal qu'il suscite autant d'intérêt chez les éducateurs, psychologues, travailleurs sociaux, psychiatres et autres. L'apprentissage des compétences requises aux relations interpersonnelles est donc un champ important de recherche à développer et dont les retombées sont difficilement calculables.

APPENDICE 1

Reformulation des énoncés théoriques ayant la même signification

Compte tenu de la grande quantité d'énoncés identifiés par les auteurs qui utilisent une formulation spécifique mais qui signifie sensiblement la même capacité énoncée par d'autres, ces énoncés sont reformulés sous une même appellation.

Une première reformulation des énoncés ayant la même signification est réalisée par l'auteur qui la soumet par la suite à trois juges. Ces trois juges sont des personnes oeuvrant dans le domaine communautaire auprès d'une clientèle en besoin de services sociaux et qui possèdent de l'expérience dans le domaine des relations interpersonnelles. Ils ont comme mandat de vérifier si chacune des reformulations proposées correspond au sens des énoncés recensés qu'elles regroupent.

Suite aux modifications prescrites par les juges, le nombre total des énoncés est passé de 293 à 70. Le tableau suivant présente tous les énoncés reformulés accompagnés de leur nouvelle appellation. Ce tableau ne présente pas les 70 énoncés puisque tous n'avaient pas à être reformulés.

APPENDICE 1

Reformulation des énoncés théoriques ayant la même signification (suite)

ENONCE INITIAL	ENONCE REFORMULE
Donner de l'information utile Donner de l'information Aider les autres à me comprendre (expression de soi) Communiquer ses intérêts à l'autre Expression de soi S'exprimer à l'autre Faire des demandes Partager des idées Exprimer ses besoins Communiquer ses besoins Exprimer ses idées Exprimer ses besoins verbalement Décrire fréquemment, avec justesse et clarté ses idées Décrire fréquemment, avec justesse et clarté ses valeurs Décrire fréquemment, avec justesse et clarté ses croyances Parler à l'autre	S'exprimer à l'autre
S'exprimer verbalement Employer des codes verbaux Interagir verbalement Communiquer verbalement	Utiliser un langage verbal
Employer des codes non verbaux S'exprimer non verbalement Communiquer physiquement Démontrer des expressions faciales	Utiliser un langage non verbal
Être empathique Écouter empathiquement l'autre Démontrer de l'empathie	Démontrer de l'empathie
Écouter l'autre activement Écouter l'autre Écouter l'interlocuteur Être à l'écoute des sentiments de l'autre Recevoir les messages des autres Écouter activement Recevoir les émotions de l'autre	Écouter l'autre
Démontrer des accords Exprimer des commentaires Paraphraser Paraphraser verbalement Faire des remarques au sujet de ce que l'autre dit Donner son accord Apporter des commentaires	Faire des commentaires

APPENDICE 1

Reformulation des énoncés théoriques ayant la même signification (suite)

ENONCE INITIAL	ENONCE REFORMULE
Montrer de la bienveillance envers l'autre Prendre l'autre en considération dans la communication Démontrer de l'attention Démontrer de l'affection Agir avec affection Démontrer de la sensibilité sociale Faire des compliments Montrer que l'on considère l'autre comme une personne Apprécier l'autre Porter attention à l'autre en parlant Tendance à éprouver des sentiments de sympathie pour l'autre Démontrer de l'appréciation à l'autre Être sensible aux besoins de l'autre Démontrer de l'intérêt vis-à-vis l'interlocuteur Démontrer de l'attention à l'autre Être intéressé par les gens Démontrer de l'altruisme Accorder de l'attention à l'autre Porter attention à son interlocuteur Porter un intérêt à son interlocuteur Être sensible aux besoins de l'autre Rendre des faveurs	Témoigner de l'intérêt
Respecter l'autre dans la communication Respecter l'autre Tolérer les différences individuelles Être poli avec l'autre Être tolérant envers l'autre Être prêt à pardonner Être poli Accepter l'autre Être flexible Tolérer la présence des autres Tolérer les idées qui sont différentes des siennes Tolère les différences	Respecter l'autre
Maintenir un contact visuel Avoir un contact visuel Maintient un contact visuel Regarder l'autre Regarder son interlocuteur	Maintenir un contact visuel
Fournir des encouragements à l'autre Encourager l'autre à s'exprimer	Encourager l'autre à s'exprimer

APPENDICE 1

Reformulation des énoncés théoriques ayant la même signification (suite)

ENONCE INITIAL	ENONCE REFORMULE
Résoudre des problèmes personnels Suggérer des solutions alternatives Donner de bons conseils Résoudre les conflits interpersonnels Résoudre les problèmes Agir intelligemment (démontrer du "bon sens") Résoudre des problèmes interpersonnels Faire des choix Prendre des décisions Trouver des solutions aux problèmes interpersonnels Résoudre des problèmes ou conflits inter-personnels	Résoudre des problèmes
Se révéler dans la communication avec l'autre Révéler ses sentiments dans la communication avec l'autre S'ouvrir à l'autre Ouverture de soi Déclarer ses sentiments dans la communication avec l'autre Décrire avec justesse mes propres sentiments S'ouvrir au sujet de questions personnelles Exprimer ses sentiments avec précision Décrire fréquemment, avec justesse et clarté ses sentiments Être émotivement ouvert Être honnête Exprimer ses sentiments Être franc Partager ses sentiments Exprimer ses sentiments Montrer ses émotions S'ouvrir aux autres Parler de soi	S'ouvrir à l'autre
Rompre son isolement Initier un contact physique Initier un contact verbal Initier des conversations Initier une relation Initier un contact Initier des interactions sociales Demander à être intégré dans un sous-groupe	Initier une relation
S'exprimer en terme de "je" dans la communication avec autrui	Utiliser le "je"

APPENDICE 1

Reformulation des énoncés théoriques ayant la même signification (suite)

ENONCE INITIAL	ENONCE REFORMULE
Etre satisfait de soi-même Avoir une image de soi positive Être satisfait de ses propres réalisations Avoir une estime de soi positive Avoir de l'estime pour soi-même Avoir confiance en soi S'aimer soi-même Avoir une estime de soi adéquate Estime de soi	S'estimer soi-même
Comprendre les autres Comprendre l'autre Comprendre ce que l'autre pense Comprendre les sentiments de l'autre Comprendre les idées des autres Comprendre les croyances des autres Comprendre les sentiments des autres Percevoir avec précision les sentiments de l'autre Identifier les émotions de l'autre Comprendre les messages des autres Comprend ce que l'autre dit Comprendre les messages verbaux de l'autre Comprendre les messages non verbaux de l'autre	Comprendre l'autre
Rechercher des situations de communication Être motivé à initier une relation Avoir l'intention d'entrer en relation Rechercher la relation	Désirer initier une relation
Poser des questions Rechercher de l'information Questionner les idées de l'autre	Poser des questions à l'autre
Donner des réponses verbales Répondre par des signes de la main Répondre par des signes de la tête Répondre par des signes des bras Répondre par des signes du visage Répondre aux messages des autres Répondre aux questions Répondre aux émotions de l'autre Donner des réponses non verbales	Répondre à l'autre
Aimer la présence des autres Aimer les contacts sociaux	Aimer être en présence de gens
Etre autonome	Démontrer de l'autonomie
Choisir son camarade	Choisir son interlocuteur

APPENDICE 1

Reformulation des énoncés théoriques ayant la même signification (suite)

ENONCE INITIAL	ENONCE REFORMULE
Employer des comportements moteurs adéquats Choisir les bons comportements Démontrer des comportements appropriés Faire un choix de comportement Adapter ses comportements en fonction des situations	Choisir les bons comportements
Démontrer un contrôle de soi à l'intérieur d'une relation déplaisante ou tendue Contrôler ses comportements colériques Gérer ses émotions Avoir un contrôle sur soi	Démontrer un contrôle de soi
Etre détendu Se sentir à l'aise face à la communication Agir calmement avec l'autre Démontrer une posture détendue Détendre les membres du corps	Être détendu
S'affirmer soi-même Être déterminé dans sa démarche Affirmer ses droits sans enfreindre ceux de l'autre Démontrer une assurance de soi S'affirmer S'affirmer dans un groupe	S'affirmer
Me comprendre moi-même Conscience de soi Se connaître soi-même Différencier ses croyances à l'aide d'observations objectives	Se connaître soi-même
Vérifier si ce que je comprends est bien ce que l'autre veut dire Communiquer sa compréhension à l'autre Clarifier les sujets de discussion Répéter les déclarations de l'autre Demander des clarifications au sujet des déclarations de l'autre	Vérifier sa compréhension
Identifier ses émotions Reconnaître ses sentiments Percevoir avec précision ses sentiments Identifier ses propres émotions	Identifier ses propres sentiments
S'accomoder à des démarches entreprises par les autres Répondre positivement à l'approche (physique ou verbale) d'une autre personne vers soi	Accepter une relation initiée par l'autre
Observer ses propres interactions personnelles Être attentif à son propre style interpersonnel Être à l'écoute des effets de sa communication Constate son impact sur l'autre	Observer ses propres interactions

APPENDICE 1

Reformulation des énoncés théoriques ayant la même signification (suite)

ENONCE INITIAL	ENONCE REFORMULE
Adopter un langage adéquat Employer une verbalisation adéquate Parler suffisamment fort	Choisir un langage adéquat
Démontrer de la congruence entre les gestes et le discours Démontrer de la congruence entre le discours et les actions Démontre une congruence entre son message verbal et celui de son corps	Démontrer de la congruence entre le verbal et le non verbal
Être responsable Envisager les conséquences de ses actions Accepter la responsabilité de ses sentiments Accepter la responsabilité de ses actions	Prendre ses responsabilités
Se sentir en confiance avec l'autre Être confiant face à la communication Avoir confiance en l'autre	Faire confiance à l'autre
Avoir une apparence physique attrayante Avoir une bonne présentation Avoir une apparence physique acceptable	Présenter une apparence physique acceptable
Recevoir du feed-back Recevoir clairement du feed-back Recevoir du feed-back verbal	Recevoir du feed-back
Tendance à voir les choses d'un autre point de vue Comprendre les problèmes selon le point de vue de l'autre	Comprendre selon le point de vue de l'autre
Vouloir partager avec l'autre Vouloir exprimer ses idées	Désirer s'exprimer à l'autre
Observer les interactions des autres Être à l'écoute des effets de la communication de l'autre	Observer les interactions de l'autre
Maintenir une distance rapprochée avec l'autre Maintenir une distance de moins de trois pieds	Se maintenir près de l'autre
Adapter son écoute en fonction de différents contextes	Adapter son écoute
Maintenir une orientation du corps face à l'autre Être en face de son interlocuteur	Se tenir face à l'autre
Vouloir exprimer ses sentiments	Désirer s'ouvrir à l'autre
Être disposé à écouter l'autre	Démontrer sa disposition à écouter l'autre
Observer le langage corporel de l'autre	Observer le non verbal de l'autre
Adopter des comportements comportant un risque dans le groupe	Prendre des risques
Établir son identité Se présenter	Se présenter à l'autre

APPENDICE 1

Reformulation des énoncés théoriques ayant la même signification (suite)

ENONCE INITIAL	ENONCE REFORMULE
Rechercher le feed-back de l'autre Solliciter du feed-back	Solliciter le feed-back
Fournir du feed-back non verbal Donner du feed-back Donner du feed-back verbal	Donner du feed-back

APPENDICE 2

Lettre aux juges pour la vérification de la grille de classification

Trois-Rivières le 18 juillet 1990

PERSONNE CONCERNÉE

Je voudrais tout d'abord vous remercier d'avoir si aimablement acquiescé à ma requête concernant la révision de la classification que je vous soumets.

Vous trouverez ci-inclus un bref texte qui résume le contexte de la recherche que je réalise actuellement. Il fournit une définition des concepts de compétences sociales et de résultats d'apprentissage et explique la relation établie entre eux. Aussi, les cinq catégories de résultats d'apprentissage utilisées pour la classification des compétences sociales sont définies. Ce texte devrait vous permettre par la suite de survoler chacun des tableaux et de juger la convenance de cette classification.

Advenant le cas où vous aimeriez apporter des commentaires, je vous invite à les écrire à même les tableaux que je récupérerai. Vous pourrez me rejoindre au numéro de téléphone indiqué plus bas pour déterminer à quel moment je pourrais les prendre.

Je vous remercie sincèrement de votre aide et vous prie de recevoir, monsieur PERSONNE CONCERNÉE, l'assurance de ma considération distinguée.

François Cossette
NO. DE TÉLÉPHONE

APPENDICE 3

Message téléphonique destiné aux organismes communautaires de la région du Trois-Rivières métropolitain pour l'identification des répondant(e)s.

Bonjour (madame, monsieur),

Je suis François Cossette du groupe de recherche en communication et communauté de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Nous faisons actuellement une recherche sur les compétences sociales des personnes en besoin de services sociaux et nous aimerions faire parvenir un questionnaire aux praticiennes et praticiens rémunérés qui travaillent chez-vous.

J'ai sous la main le bottin des ressources en santé mentale que le Département de Santé Communautaire a publié et qui indique qu'il y a dans votre organisme des intervenants comme (énumérer les types d'intervenants mentionnés dans le bottin).

Serait-il possible, s'il vous plaît, de me mentionner leur nom de telle façon à ce que nous leur adressions le questionnaire personnellement...Je vous remercie.

Avant de se quitter, l'adresse indiquée dans le bottin, soit (lire l'adresse), est-elle exacte?

Je vous remercie beaucoup (madame, monsieur) de votre collaboration. Vous pouvez aviser les personnes que vous m'avez nommées tantôt qu'elles recevront bientôt un questionnaire.

Merci encore et bonne fin de journée.

APPENDICE 4

Lettre de rappel aux sujets

Le 12 mars 1990

Bonjour,

Voici une brève lettre pour vous rappeler que nous n'avons pas reçu le questionnaire que nous vous avions demandé de remplir il y a quelques semaines.

Plusieurs raisons peuvent vous avoir retardé pour remplir le questionnaire. Vous avez une nouvelle chance de collaborer à la réussite de cette recherche. Votre participation est importante pour en assurer le succès. Nous comptons sur vous.

Retournez le questionnaire dès maintenant et utilisez l'enveloppe pré-adressée et timbrée ci-inclue. C'est rapide et efficace.

Merci de votre collaboration.

François Cossette

Équipe de recherche en
communication et communauté

APPENDICE 5

Reformulation des énoncés des répondants ayant la même signification

ÉNONCÉ INITIAL	ÉNONCÉ REFORMULÉ
Écouter Écouter l'autre Être à l'écoute Recevoir un message verbal Recevoir un message non verbal Écouter autrui Écouter les autres Avoir le sens de l'écoute Savoir écouter Savoir écouter les autres Avoir le sens de l'écoute	Écouter l'autre
Faire confiance Se sentir en sécurité avec l'autre Ne pas se sentir menacé par l'intimité Être bien avec les autres Accepter de l'aide Avoir une sécurité émotive Avoir confiance en les autres Se sentir en sécurité personnelle	Faire confiance à l'autre
Connaître ses sentiments Identifier ses sentiments	Identifier ses propres sentiments
Avoir les pré-requis physiques pour rendre la communication possible	Posséder des moyens corporels pour communiquer
Relever des défis Être capable d'initiatives	Prendre des risques
Assumer des responsabilités	Prendre des responsabilités
Être capable d'être aimé	Recevoir l'affection de l'autre
Faire face au stress Supporter le stress Avoir une certaine résistance au stress	Résister au stress
Avoir le sens critique Analyser ce que l'autre dit Analyser les messages reçus Juger le discours de l'autre Avoir un bon sens critique	Analyser ce que l'autre dit
Accepter l'opinion de l'autre sur soi Accepter les critiques Avoir une certaine ouverture face à la critique	Accepter les critiques

APPENDICE 5

Reformulation des énoncés des répondants ayant la même signification (suite)

ÉNONCÉ INITIAL	ÉNONCÉ REFORMULÉ
Faire de bons choix Régler un conflit Être de bon conseil Résoudre des problèmes Établir des priorités Résoudre des conflits	Résoudre des problèmes
Accepter les différences Accepter l'autre tel qu'il est Être respectueux de l'autre Respecter l'être humain Être respectueux des autres Accepter les différences d'opinions Avoir une certaine tolérance Être capable de tolérance Respecter les autres Tolérer les autres Capable d'éviter de porter des jugements Être tolérant Considérer l'autre comme son égal Accepter que l'autre est différent de soi Présupposer que chacun a sa place dans le monde Respecter ce que l'autre dit Savoir respecter les choix de l'autre Savoir respecter les autres	Respecter l'autre
Aimer les gens Être capable d'aimer Aimer les autres Considérer positivement les gens	Aimer être en présence de gens
S'auto-suffire Être autonome Puiser dans ses ressources personnelles	Démontrer de l'autonomie
Communiquer sainement avec les autres Bien communiquer Bien s'exprimer S'exprimer clairement	Choisir un langage adéquat
Délimiter sa bulle Conserver une distance personnelle Délimiter son territoire Se faire respecter Se protéger Savoir se faire écouter	S'affirmer
Avoir le sens de la continuité dans les discussions	Demeurer dans le sujet de la conversation

APPENDICE 5

Reformulation des énoncés des répondants ayant la même signification (suite)

ÉNONCÉ INITIAL	ÉNONCÉ REFORMULÉ
Comprendre l'autre Être compréhensif Comprendre ce que l'autre dit Se mettre sur la même longueur d'onde que l'autre Avoir une bonne compréhension Faire preuve de compréhension Comprendre les messages verbaux Comprendre les messages non verbaux Comprendre les sentiments d'autrui Comprendre la pensée d'autrui Identifier les sentiments d'autrui Comprendre les différences entre soi-même et les autres	Comprendre l'autre
Être capable d'empathie Être empathique Faire preuve d'empathie	Démontrer de l'empathie
Équilibrer son énergie	Démontrer un contrôle de soi
Être congruent dans ce que l'on dit et ce que l'on fait	Démontrer de la congruence entre le verbal et le non verbal
Être capable de créativité	Démontrer de la créativité
Avoir de la maturité	Démontrer de la maturité
Vouloir comprendre l'autre	Désirer comprendre l'autre
Vouloir écouter l'autre	Désirer écouter l'autre
Vouloir s'exprimer	Désirer s'exprimer à l'autre
Aimer échanger avec les autres Désirer avoir une relation Avoir le goût de partager avec les autres Avoir le goût d'être avec les autres Aimer partager des idées Aimer partager des sentiments Aimer le contact des gens Vouloir s'impliquer dans une relation	Désirer initier une relation
Vouloir accepter l'autre tel qu'il est	Désirer respecter l'autre
Établir une relation Engager un lien affectif Établir une relation d'intimité	Initier une relation
S'auto-critiquer Être capable de se questionner Se remettre en question Être capable d'introspection	S'auto-critiquer

APPENDICE 5

Reformulation des énoncés des répondants ayant la même signification (suite)

ENONCE INITIAL	ENONCE REFORMULE
S'aimer soi-même S'accepter soi-même Être bien dans sa peau Se respecter soi-même S'estimer soi-même Avoir confiance en soi Accepter ses forces et ses limites Être bien avec soi-même Accepter ses forces et ses faiblesses Avoir confiance en soi-même S'accepter soi-même	S'estimer soi-même
Dire ce que l'on pense Exprimer des attentes réalistes S'exprimer Exprimer des attentes Partager avec l'autre Dire ce que l'on veut ou pense ou ce dont on a besoin Communiquer avec l'autre Échanger avec l'autre	S'exprimer à l'autre
Être franc et honnête Être ouvert Être authentique S'ouvrir aux autres Exprimer ses sentiments Être franc Être honnête Ouverture d'esprit Dévoiler ses sentiments Ouverture vis-à-vis l'autre Demander de l'aide Être ouvert à autrui Être ouvert aux autres Être ouvert à l'autre	S'ouvrir à l'autre
Avoir le sens de l'humour Être capable d'humour Rire de soi-même	Avoir le sens de l'humour
Connaître ses besoins Se connaître soi-même Avoir conscience de ses habiletés Connaître ses forces et ses faiblesses Connaître ses limites et ses forces Être conscient de son potentiel	Se connaître soi-même
Savoir exprimer ses sentiments Savoir partager	Savoir comment exprimer ses émotions

APPENDICE 5

Reformulation des énoncés des répondants ayant la même signification (suite)

ENONCE INITIAL	ENONCE REFORMULE
S'exprimer verbalement Exprimer un message verbal Avoir un langage verbal adéquat	Utiliser un langage verbal
Être curieux Être intéressé par l'autre Sympathiser Être disponible Accueillir l'autre Être disponible physiquement Être disponible psychologiquement Accueillir les sentiments de l'autre Être aidant Avoir le goût de connaître l'autre Être agréable avec les autres Avoir le goût de connaître les autres Capacité à aider les autres Être sensible à l'autre Aider les autres Montrer de l'intérêt face au contenu de la relation	Témoigner de l'intérêt
Être capable d'objectivité	Comprendre selon le point de vue de l'autre
Donner de l'information	Faire des commentaires
Avoir un sens à sa vie	Donner un sens à sa vie
S'adapter	Choisir les bons comportements
S'exprimer non verbalement Exprimer un message non verbal Avoir un langage non verbal adéquat	Utiliser un langage non verbal

APPENDICE 6

Classification finale des capacités et des énoncés relatifs aux attitudes selon leur importance

CAPACITÉS ET ÉNONCÉS	I.É. SUR 573[1]	I.C.[2]	% SUR 573
Écouter l'autre		68	11.86
- Écouter	37		
- Écouter l'autre	11		
- Savoir écouter	5		
- Écouter les autres	4		
- Recevoir un message verbal	3		
- Écouter autrui	2		
- Être à l'écoute	2		
- Recevoir un message non verbal	2		
- Savoir écouter les autres	2		
S'estimer soi-même		67	11.69
- S'aimer soi-même	15		
- S'accepter soi-même	13		
- Avoir confiance en soi	12		
- Se respecter soi-même	12		
- Être bien dans sa peau	8		
- Être bien avec soi-même	5		
- Accepter ses forces et ses limites	2		
Comprendre l'autre		30	5.24
- Comprendre les messages verbaux	5		
- Comprendre les sentiments d'autrui	5		
- Comprendre l'autre	4		
- Comprendre la pensée d'autrui	4		
- Comprendre les messages non verbaux	4		
- Être compréhensif	3		
- Identifier les sentiments d'autrui	3		
- Comprendre ce que l'autre dit	2		

[1] I.É.: importance des énoncés

[2] I.C.: importance des capacités

APPENDICE 6

Classification finale des capacités et des énoncés relatifs aux attitudes selon leur importance (suite)

CAPACITÉS ET ÉNONCÉS	I.É. SUR 573	I.C.	% SUR 573
Respecter l'autre		55	9.60
- Être respectueux de l'autre	19		
- Accepter l'autre tel qu'il est	5		
- Accepter que l'autre est différent de soi	5		
- Respecter l'être humain	5		
- Considérer l'autre comme son égal	3		
- Savoir respecter les autres	3		
- Savoir respecter les choix de l'autre	3		
- Accepter les différences	2		
- Être capable de tolérance	2		
- Être respectueux des autres	2		
- Respecter ce que l'autre dit	2		
- Tolérer les autres	2		
- Présupposer que chacun a sa place dans le monde	1		
- Respecter les autres	1		
Témoigner de l'intérêt		38	6.63
- Être intéressé par l'autre	9		
- Être disponible physiquement	5		
- Être sensible à l'autre	5		
- Capacité à aider les autres	4		
- Être agréable avec les autres	4		
- Être disponible	4		
- Être disponible psychologiquement	4		
- Sympathiser	3		
Démontrer de l'empathie		10	1.75
- Être capable d'empathie	5		
- Être empathique	5		
Aimer être en présence de gens		19	3.32
- Être capable d'aimer	9		
- Aimer les gens	5		
- Aimer les autres	3		
- Considérer positivement les gens	2		

APPENDICE 6

Classification finale des capacités et des énoncés relatifs aux attitudes selon leur importance (suite)

CAPACITÉS ET ÉNONCÉS	I.É. SUR 573	I.C.	% SUR 573
S'ouvrir à l'autre		50	8.73
- Être authentique	11		
- Exprimer ses sentiments	10		
- Ouverture d'esprit	8		
- Dévoiler ses sentiments	4		
- Être franc	4		
- Ouverture vis-à-vis l'autre	4		
- Être honnête	3		
- Être ouvert à l'autre	3		
- S'ouvrir aux autres	2		
- Être ouvert	1		
Désirer initier une relation		30	5.24
- Désirer avoir une relation	16		
- Aimer le contact des gens	5		
- Aimer partager des idées	5		
- Aimer partager des sentiments	4		
Faire confiance à l'autre		24	4.19
- Être bien avec les autres	5		
- Ne pas se sentir menacé par l'intimité	5		
- Avoir confiance en les autres	4		
- Se sentir en sécurité personnelle	4		
- Faire confiance	3		
- Avoir une sécurité émotive	2		
- Se sentir en sécurité avec l'autre	1		
Choisir un langage adéquat		13	2.27
- Bien communiquer	5		
- Bien s'exprimer	5		
- Communiquer sainement avec les autres	3		
S'affirmer		8	1.40
- Délimiter sa bulle	5		
- Se protéger	2		
- Savoir se faire écouter	1		

APPENDICE 6

Classification finale des capacités et des énoncés relatifs aux attitudes selon leur importance (suite)

CAPACITÉS ET ÉNONCÉS	I.E. SUR 573	I.C	% SUR 573
Choisir les bons comportements		8	1.40
- S'adapter	8		
Avoir le sens de l'humour		7	1.22
- Avoir le sens de l'humour	6		
- Rire de soi-même	1		
Démontrer un contrôle de soi		5	0.87
- Équilibrer son énergie	5		
Prendre des risques		5	0.87
- Être capable d'initiatives	5		
Démontrer de l'autonomie		4	0.70
- Puiser dans ses ressources personnelles	3		
- Être autonome	1		
*Désirer comprendre l'autre		4	0.70
- Vouloir comprendre l'autre	4		
Désirer s'exprimer à l'autre		4	0.70
- Vouloir s'exprimer	4		
*Désirer écouter l'autre		3	0.52
- Vouloir écouter l'autre	3		
Initier une relation		3	0.52
- Engager un lien affectif	3		
*Recevoir l'affection de l'autre		3	0.52
- Être capable d'être aimé	3		

APPENDICE 6

Classification finale des capacités et des énoncés relatifs aux attitudes selon leur importance (suite)

CAPACITÉS ET ÉNONCÉS	I.E. SUR 573	I.C	% SUR 573
Prendre des responsabilités		3	0.52
- Assumer des responsabilités	3		
*Résister au stress		2	0.35
- Supporter le stress	2		
Demeurer dans le sujet de la conversation		1	0.17
- Avoir le sens de la continuité dans les discussions	1		
*Respecter les codes sociaux		1	0.17
- Respecter les codes sociaux	1		
TOTAL		465	81.15

APPENDICE 7

Classification finale des capacités et des énoncés relatifs aux habiletés intellectuelles selon leur importance

CAPACITÉS ET ÉNONCÉS	I.É. SUR 573[1]	I.C.[2]	% SUR 573
Se connaître soi-même		27	4.71
- Se connaître soi-même	16		
- Avoir conscience de ses habiletés	4		
- Connaître ses limites et ses forces	3		
- Connaître ses forces et ses faiblesses	2		
- Être conscient de son potentiel	2		
Résoudre des problèmes		15	2.61
- Régler un conflit	4		
- Résoudre des problèmes	4		
- Résoudre des conflits	3		
- Être de bon conseil	2		
- Faire de bons choix	2		
*Connaître les codes sociaux		6	1.05
- Connaître les codes sociaux	6		
*Analyser les situations		5	0.87
- Analyser les situations	5		
*Démontrer de la créativité		4	0.70
- Être capable de créativité	4		

[1]I.É.: Importance des énoncés

[2]Importance des capacités

APPENDICE 7

Classification finale des capacités et des énoncés relatifs aux habiletés intellectuelles selon leur importance (suite)

CAPACITÉS ET ÉNONCÉS	I.E. SUR 573	I.C.	% SUR 573
*S'auto-critiquer		4	0.70
- Être capable d'introspection	2		
- Être capable de se questionner	1		
- S'auto-critiquer	1		
*Analyser ce que l'autre dit		2	0.35
- Avoir un bon sens critique	2		
Comprendre selon le point de vue de l'autre		1	0.17
- Être cabable d'objectivité	1		
TOTAL		64	11.16

APPENDICE 8

Classification finale des capacités et des énoncés relatifs à l'information verbale selon leur importance

CAPACITÉS ET ÉNONCÉS	I.É. SUR 573[1]	I.C.[2]	% SUR 573
S'exprimer à l'autre		25	4.37
- Communiquer avec l'autre	8		
- S'exprimer	5		
- Dire ce que l'on veut ou pense ou ce dont on a besoin	4		
- Partager avec l'autre	4		
- Exprimer des attentes réalistes	3		
- Échanger avec l'autre	1		
Utiliser un langage verbal		12	2.09
- S'exprimer vebalement	10		
- Avoir un langage verbal adéquat	1		
- Exprimer un message verbal	1		
TOTAL		**37**	**6.46**

[1] I.É.: Importance des énoncés

[2] I.C.: Importance des capacités

APPENDICE 9

Classification finale des capacités et des énoncés relatifs aux habiletés motrices selon leur importance

CAPACITÉS ET ÉNONCÉS	I.É. SUR 573[1]	I.C.[2]	% SUR 573
Utiliser un langage non verbal		7	1.23
- S'exprimer non verbalement	7		
TOTAL		7	1.23

[1] I.É.: Importance des énoncés

[2] I.C.: Importance des capacités

Bibliographie

Agran, M. et al. (1987). An Analysis of the Effects of a Social Skills Training Program Using Self-Instructions on the Acquisition and Generalization of Two Social Behaviors in a Work Setting. Journal of the Association for Persons with Severe Handicap, V. 12, n. 2, p. 131-139.

Aird, G. et Amyot, A. (1980). La psychiatrie communautaire. Dans Lalonde, P. et Grunberg, F. Psychiatrie clinique: approche contemporaine. Chicoutimi, Gaétan Morin Ed.

Albee, G.W., (1979). La prévention primaire. Santé mentale au Canada, V. 27, n. 2, juin, p. 5-9.

Albee, G.W. (1982). The Politics of Nature and Nurture. American Journal of Community Psychology, V. 10, p. 25-36.

Albee, G.W. (1984). Prologue: A Model for Classifying Prevention programs. Dans Joffe, J.M., Albee, G.W. et Kelly, L.D. (Éd.). Readings in Primary Prevention of Psychopathology: Basic Concepts. Hanover, University Press of New-England.

Albee, G.W. (1985a). The Answer is Prevention. Psychology Today, Feb., p. 60-65.

Albee, G.W. (1985b). Discours d'ouverture. Communication présentée au colloque international sur la prévention, Montréal, Université de Montréal, 29 avril au 3 mai 1985, p. 1 (résumé).

Anderson, R. (1985). dans Duhl, L.V. et Hancock, T. (1986). Healthy Cities: Promoting Health in the Urban Context. A Background Working Paper For he Healthy Cities Symposium. Lisbon, Portugal, april 7-11, appendice I.

Bateson, G. (1977). Vers une écologie de l'esprit. Tome 1. Paris, Édition du Seuil.

Bateson, G. (1980). Vers une écologie de l'esprit. Tome 2. Paris, Édition du Seuil.

Bloom, B.L. (1979). Prevention of Mental Desorders: Recent Advances in Theory and Practice, Community Mental Health Journal, V. 15, n. 3, Fall, p. 179-191.

Brien, R. (1981). Design pédagogique. Ottawa, Éd. St-Yves.

Callias, M.; Frosh, S. et Michie, S. (1987). Group Social Skills Training for Young Children in a Clinical Setting. Behavioral Psychotherapy, V. 15, n. 4, p. 367-380.

Caplan, R.D. et al. (1987). Determinants of Perceived Social Support: Interpersonnal Transactions, Personal Outlook, and Transient Affective States. Journal of Personality and Social Psychology, V. 53, n. 6, p. 1137-1145.

Capra, F. (1983). Le temps du changement. New-York, Éditions du Rocher.

Cartledge, G. et Milburn, J.F. (1986). Teaching Social Skills to Children (2e Éd.). New-York, Pergamon Press.

Coburn, T.B. (1985). Nattering Nabobs, Habits of Mind, Persons in Relation: The Future of Liberal Arts Education in a Specialized Society. Association of American Colleges, Liberal Education, V. 71, n. 1, p. 1-11.

Coker, R.A. et Coker, D.A. (1985). Rationale and Recommendations for the Development of a Social Skills Treatment Program for Communication Apprehension in the Physically Disabled. Paper Presented at the Annual Meeting of the Western Speech Communication Association (Fresno, CA, February 16-19), 39 p.

Comité consultatif en santé mentale communautaire (1983). Éléments pour une approche préventive en santé mentale communautaire., Association des directeurs de département de santé communautaire.

C.S.M.Q. (1981). Avis pour un programme d'information de masse en santé mentale. Québec, Gouvernement du Québec.

C.S.M.Q. (1985a). La santé mentale, de la biologie à la culture. Québec, Gouvernement du Québec.

C.S.M.Q. (1985b). L'école et la santé mentale. Québec, Gouvernement du Québec.

C.S.M.Q. (1985c). La santé mentale des enfants et des adolescents. Québec, Gouvernement du Québec.

C.S.M.Q. (1985d). La santé mentale, prévenir, traiter et réadapter efficacement, Tome 1, synthèse et recommendations, Québec. Gouvernement du Québec.

C.S.M.Q. (1985e). La santé mentale, prévenir, traiter et réadapter efficacement, Tome 2, l'efficacité de la prévention. Québec, Gouvernement du Québec.

Commission d'étude sur la formation des adultes (1982). Apprendre, une action volontaire et responsable. Montréal, Direction de l'édition du ministère des communications.

Dagenais, M.P. et al. (1984). Les drogues: des choix à faire. 2e éd. révisée, Montréal, Bureau de consultation jeunesse et C.E.C.M.

Davis, M.H. et Oathout, H.A. (1987). Maintenance of Satisfaction in Romantic Relationship: Empathy and Relational Competence. Journal of Personality and Social Psychology, V. 53, n. 2, p. 397-410.

Day, D.M. (1987). Étude des stratégies d'éducation communautaire en promotion de la santé mentale. Santé mentale au Canada, V. 35, n. 4, décembre, p. 7-11.

Département de Santé Communautaire du Centre Hospitalier Ste-Marie (1989). Bottin des ressources en santé mentale (Région 04-C) (3e édition remise à jour). D.S.C. Ste-Marie.

DeRosnay, J. (1975). Le macroscope. Paris, Éditions du Seuil.

Diez, M.E. (1986). Interaction across the Curriculum: A Model for Development of Competence in Social Interaction. Paper Presented at the Annual Meeting of the Central States Speech Association (Cincinati, OH, April 17-19), 31 p.

Direction générale du développement pédagogique (1984a). Programme d'études-Primaire-Formation personnelle et sociale. Québec, Ministère de l'éducation.

Direction générale du développement pédagogique (1984b). Programme d'études-Secondaire-Formation personnelle et sociale. Québec, Ministère de l'éducation.

Dompierre, J. (1987). Les difficultés reliées à l'évaluation de l'efficacité des programmes de prévention en santé mentale, dans Guay, J. (1987). Manuel québécois de psychologie communautaire. Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur.

D.S.C. du Haut-Richelieu (1988). Santé mentale, l'affaire d'une vie, repères pour des objets de promotion en santé mentale. St-Jean-sur-Richelieu.

Duhl, L.J. (1984). The Healthy City: Its Fuctions and Its Future. An Address for Beyond Health Care: A Working Conference on Healthy Public Policy, Toronto, Oct. 13.

Duhl, L.J. et Hancock, T. (1986). Healthy Cities: Promoting Health in the Urban Context. A Background Working Paper For he Healthy Cities Symposium. Lisbon, Portugal, april 7-11.

Dumazedier, J. (1985). L'éducation permanente dans l'Encyclopedia Universalis, p. 658-663.

Farley, R.C. et Akridge, R.L. (1987). Training in Relationship Skills and Rehabilitation Clients' Behavior in Career Settings. Rehabilitation Counselling Bulletin, V. 30, n. 3, p. 148-156.

Gagné, M.P. et Ouellette, G. (1984). Guide méthodologique à l'intention des équipes-écoles. Montréal, C.E.C.M., 3 fascicules.

Gagné, R.M. (1977). The Conditions of Learning (3e Éd.). New-York, Holt, Rinehart and Winston.

Gagné, R.M., Brien, R. et Paquin, R. (1976). Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement. Montréal, Éditions H.R.W.

Goldstein, H. et Ferrel, D.R. (1987). Augmenting Communicative Interaction Between Handicaped and Nonhandicaped Preschool Children. Journal of Speech and Hearing Disorders, V. 52, n. 3, p. 200-211.

Grenier, M. (1984). Guide de promotion de la santé mentale. Québec, Ministère des affaires sociales, Direction de la santé communautaire et des politiques de la santé.

Grenier, M. (1986). Le programme tracé par le C.S.M.O. Santé Société, V. 8, n. 1, hiver, p. 34-36.

Hardy, E. et al. (1984). Learning to Live with Others: A Program to Prevent Problems in Living Situations. Journal of Counseling and Development, V. 63, n. 2, p. 110-112.

Harnois, G. et al. (1987). Pour un partenariat élargi. Projet de politique de santé mentale pour le Québec. Québec, Ministère de la santé et des services sociaux.

Heyland, J., Legg. J. et Webster, I. (1985). Children Learning for Living: A School-Based Mental Health Promotion Program. Communication présentée au colloque internationnal sur la prévention. Montréal, Université de Montréal, 29 avril au 3 mai 1985, p. 73 (résumé).

Hottlet, C. (1984a). Ensemble-ressources pour favoriser le développement de l'enseignement sur mesure. Montréal, C.E.C.M.

Hottlet, C. (1984b). Guide d'expérimentation de l'enseignement sur mesure au primaire. Montréal, C.E.C.M.

Ilfeld, F.W. (1976). Further Validation of a Psychiatric Symptom Index in a Normal Population. Psychological Reports, n. 39, p. 1215-1228.

Ilfeld, F.W. (1978). Psychologic Status of Community Residents Along Major Demographic Dimensions. Archives of General Psychiatry, n. 35, p. 716-724.

Ilfeld, F.W. (1980). Coping Styles of Chicago Adults: Effectiveness. Archives of General Psychiatry, V. 37, p. 1239-1243.

Isambert-Jamati, V. (1965). Types et fins de l'éducation dans l'Encyclopedia Universalis, p. 648-651.

Johnson, C., Guy, A. et Retsma-Street, M. (1985). School Groups: A Pilot Preventive Mental Health Project for Adolescents. Communication présentée au colloque internationnal sur la prévention. Montréal, Université de Montréal, 29 avril au 3 mai 1985, p. 81 (résumé).

Kelly, J.A. (1982). Social Skills Training. New-York, Springer Publishing Co.

Kirschenbaum, Daniel S.(1987). Transformation of Nonbehavioral Early Intervention Programs into Behavioral Programs: Principles and Practice. Journal of Community Psychology, V. 15, n. 1, p. 7-22.

Kramer, P. (1988). A Preventive Approach to Adolescents Problems. Educational Leadership, V. 45, n. 6, Mar., p. 56-57.

Kupke, T. et al. (1984). Social Validation of a Conversational Skills-Training Program. Journal of Behavioral Assesment, V. 6, n. 3, p. 219-230.

Labonté, R. (1987). Santé communautaire: stratégies de promotion. Promotion de la santé, été, p. 5-10 et 32.

Laborit, H. (1974). La nouvelle grille. Paris, Éditions Robert Laffont.

Lamontagne, Y. (1985). L'ampleur des maladies mentales au Québec. Sillery, Sciences Éditeur.

Lorion, R.P. et Work, W.C. (1987). Affective and Social Skills Development: Preventive Strategies for a Holistic Approach to Education. Special Services in School, V. 3-4, p. 155-159.

Marlowe, H.A. Jr. (1985). Social Intelligence: Implications for Adult Educators. Lifelong Learning, V. 8, n. 6, p. 4-5 et 27.

McCroskey, J.C. (1977). Classroom Consequences of Communication Apprehension. Communication Education, n. 26, p. 27-33.

McMahon, P.M. (1985). Creation and Collaboration on a Prevantion Curriculum (A School Based Model). Communication présentée au colloque international sur la prévention, Montréal, Université de Montréal, 29 avril au 3 mai 1985, p. 111 (résumé).

Médici, A. (1983). Éducation nouvelle dans Grand dictionnaire encyclopédique Larousse, p. 3562.

Ministère de la Santé des Services Sociaux (1985). La santé mentale, à nous de décider (document support), Québec. Gouvernement du Québec.

Mireault, G. et Royer, N. (1983). L'acquisition d'habiletés sociales: une expérience de prévention en milieu rural. Santé mentale au Canada, V. 31, n. 3, p. 4-6.

Mongeon, M., (1983). Point de vue sur la prévention en santé mentale dans les Départements de Santé Communautaire (D.S.C.). Santé mentale au Québec, V. 8, n. 1, juin, p. 80-89.

Monteiro, M.J. et al. (1987). Innovative Programs for Severely Disturbed Students. The Pointer, V. 31, n. 2, p. 37-40.

Morin, E. (1977). La méthode, Tome 1, la nature de la nature. Paris, Éditions du Seuil.

Morrison, J.L. (1987). Youth Suicide: An Intervention Strategy. Social Work, V. 32, n. 6, nov.-dec., p. 536-537.

Nelson, F.L.. (1987). Evaluation of a Youth Suicide Prevention School Program. Adolescence, V. 22, n. 88, win., p. 813-825.

Nowlis, H. (1980). La drogue démythifiée. 2e éd. révisée, Paris, Presses de l'UNESCO.

Payette, M. et Guay, J. (1987). Tour d'horizon des types d'interventions dans Guay, J. (1987). Manuel Québécois de psychologie communautaire. Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur.

Pearlin, L.I. et Schooler, C. (1978). The Structure of Coping. Journal of Health and Social Behavior, V. 19, p. 2-21.

Peat, F.D. (1987). Synchronicity. New-York, Bantam New Age Books.

Perreault, C.. (1987). Santé Québec, les mesures de santé mentale, possibilités et limites de la méthodologie utilisée. Cahier technique 87-06. Montréal, Enquête santé Québec.

Poissant, I. et Crespo, M. (1984). La consommation des drogues chez les jeunes du secondaire en 1984. Montréal, C.E.C.M.

Rae Grant, N. (1978). The State of the Art: A Background Paper on Prevention. University of Western Ontario (inédit).

Rakoff, V. 1985). Sans titre. Communication présentée au colloque international sur la prévention, Montréal, Université de Montréal, 29 avril au 3 mai 1985, p. 137 (résumé).

Ritter, S.G. (1981). The Social-Cognitive Development of Adolescents. Communication Education, V. 30, p. 367-376.

Robitaille, T. (1985). Programme d'éducation préventive en regard du phénomène de consommation des drogues chez les jeunes. Communication présentée au colloque internationnal sur la prévention, Montréal, Université de Montréal, 29 avril au 3 mai 1985, p. 147 (résumé).

Sasseville, J. L. (1978). L'environnement et la santé. Bulletin de l'Association des Médecins de Langue Francaise du Canada, V. 12, n. 3, mai-juin, p. 6-12.

Spitzberg, B.H. et Hurt, H.T. (1987). The Relationship of Interpersonnal Competence and Skills to Reported Loneliness Across Time. Journal of Social Behavior and Personnality, V. 2, n. 2, p. 157-172.

Tanno, D. et al. (1985). Communicate Movement in the Organizational Socialisation Process. Paper presented at the Annual Meeting of the Western Speech Communication Association (Fresno, CA, February 16-19), 27 p.

Von Bertanlanffy, L. (1978). Théorie générale des systèmes. Paris, Dunod.

Wackman, D. (1983). Promoting Effectively Communication in Families. In D. R. Mace (Ed.), Prevention in family Services. Beverly Hills: Sage publications, 175-189.

Wallander, J.L. et Hubert, N.C. (1987). Peer Social Dysfunction in Children with Developmental disabilities: Empirical Basis and a Conceptual Model. Clinical Psychology Review, V. 7, p. 205-221.

Watkins, K. et Croft, C. (1986). Assessing Interpersonal Skills of Adult Educators. Lifelong Learning, V. 9, n. 6, p. 15-17 et 28.

Wolff, L.O. (1986). Interpersonal Communication in the Undergraduate Core. Paper presented at the Annual Meeting of the Central State Speech Association (Cincinnati), April 17-19.